Nowe Tory

Styczeń
Zeszyt pierwszy

Warszawa. 1911.
Wydawnictwa rok szósty

NOWE TORY

MIESIĘCZNIK,

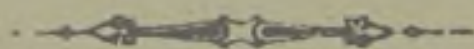
poświęcony sprawom oświaty i wychowania, wychodzi **10 razy na rok** (oprócz 2 miesięcy wakacyjnych).

pod kierunkiem literackim

Konrada Drzewieckiego.

przy współudziale komitetu redakcyjnego.

Treść:



Schopenhauer jako pedagog.

Schopenhauer jako pedagog!

Zdawałoby się, że w samym założeniu tkwi pewna *contradictio in adjecto!* Jakto, ten zawołany apostoł pesymizmu, „zaprzeczenia woli życia,“ dla którego świat jest jednym, wielkim bagnem zła, a człowiek już przez swoje istnienie najdobitniejszym dokumentem pragrzechu, ów myśliciel negacji i rozkładu, dla którego poza nirwaną nie istnieje nic, ni pochwały, ni celu godnego, onbyż miał coś do powiedzenia w wychowaniu pozytywnym, skutecznym?

Więc on, dla którego charakter człowieka jest elementarnym, przyrodzonym, spoczywającym na niewzruszonej, wiecznie tej samej, niezmiennej i niezniszczalnej podstawie, t. j. *woli*, zwraca uwagę na czynniki wychowawcze tak, aby zajmować się mieli nim pedagodzy, będący już z natury rzeczy przedstawicielami optymizmu i wiary w ewolucję dobra i zła!

A jeżeli dodamy, że Schopenhauer jest w wychowaniu przeciwnikiem kierunku narodowego z powodów, o których dalej będzie mowa, to już zupełnie zda się być niezrozumiałe, jaką on rolę wogóle odegrać może w pedagogji, kierującej się rozsądkiem i naturalną obserwacją rozwoju indywiduów.

A jednak.

A jednak i w tej kwestji zachodzi pewne „ale,“

którego przeoczyć nie wolno. Zapewne, że jak w całym systemie Schopenhauera, tak i w jego zapatrywaniach na środki i cele wychowania wiele zachodzi sprzeczności. Jeżeli jednak dokładnie zdamy sobie z nich sprawę i wyeliminujemy to, co sprzeczne jest z ogólnie przyjętemi zasadami pedagogicznemi, otrzymamy rdzeń zdrowy i z pożytkiem dla celów wychowania zużytkować się dający. Zresztą nietylko jego zasady wychowawcze i życiowe w zupełności usprawiedliwiają i zachęcają do zajęcia się filozofją Schopenhauera, choćby tylko z punktu widzenia pedagogicznego, ale cały jej system, względnie przewodnie jej idee wskazują, iż przez odpowiednie spożytkowanie i przedstawienie ich w odpowiednim oświetleniu tworzy się bogaty materjał dla wychowawcy młodego pokolenia. Oto owe przewodnie myśli filozofji Schopenhauera, o ile one mają styczność z istotą wychowania.

„*Świat jest moim wyobrażeniem*“ (Die Welt ist meine Vorstellung) — oto słynny jej początek. Co to znaczy? Jakie znaczenie może mieć taka zasada dla pedagogji? Wielkie. Jest ona bowiem radykalnym stwierdzeniem subjektywności danej jednostki, która swoim oryginalnym sposobem patrzenia na świat stwarza sobie z niego *swój* świat. Gdyby nie było subjektu, cały świat byłby — niczym, albo raczej czymś bez znaczenia. A jeżeli charakter i wygląd świata zależy od mojego o nim wyobrażenia, to istnienie moje jest czynnikiem bardzo ważnym, nie jest byle czym, nad czym przedewszystkim „ja“ lub ktokolwiek inny mógłby przejść do porządku dziennego. Zobaczymy w ciągu dalszym, że z tego zdania określającego rolę wyobrażenia u człowieka, wynika po pierwsze zasada pedagogiczna Schopenhauera o *wyższości obserwacji bez-*

pośredniej nad pojęciową t. j. logiczną, a powtóre ciągłe wskazywanie i akcentowanie ważności *wychowania indywidualnego*, dwie zasady zatym, zgadzające się w zupełności z postulatami podagogji współczesnej.

Równorzędnie jednak ze zdaniem „świat jest moim wyobrażeniem“ czytamy *„świat jest moją wolą“* a to wolą nie w znaczeniu aktu psychicznego „chcenia,“ lecz w wyższym, abstrakcyjnym pojęciu życia, „woli życia,“ owego powszechnego prapopędu istnienia, jaki objawia się we wszystkich tworach, począwszy od natury nieorganicznej a skończywszy na najwyższej formacji organicznej, t. j. na człowieku. I tak objawia się wola nie tylko w ruchu planet i powszechnej grawitacji, lecz także w elektryczności, płynności, drażliwości i t. d. Wola tworzy życie, czynność, ruch. Ważniejszym dla nas jednak jest dalszy z tego wniosek, że to, co nazywamy „charakterem,“ polega właśnie na tym wiecznym, niezmiennym, stałym pierwiastku, t. j. woli, że zatym charakter danej jednostki, w pojęciu równorzędnym z indywidualnością, jest niezmienny. I z tego zatym punktu widzenia wychowanie winno iść zawsze w kierunku indywidualności, a nie w kierunku gwałcenia jej autorytatywnym, zewnętrznym narzucaniem poglądów i zasad.

Pojmowanie woli jako prapierwiastku wszechżycia jest dalej stwierdzeniem jedności i harmonji, panującej w świecie zjawisk, tak różnorodnych i na pozór sprzecznych, jest sprowadzeniem wszelkich objawów, nawet najmniej zrozumiałej przypadkowości, do jednego mianownika, do εν και παν starożytnych myśicieli. Jak ważnym jest taki atut w ręku pedagoga przeciw tym wszystkim teorjom i systemom, o których umysł młodzieńczy słyszy, a które powodują w nim chaos i zamęt, tego chyba udowadniać nie potrzeba. Celowość w naturze, objawiająca się w myśl zasady

o popędzie samozachowawczym wszędzie i zawsze, a wyrażona we wzniosłej nauce Schopenhauera o „ideałach,“ daje pedagogowi nieraz sposobność do wskazania na harmonję i piękność tego świata, którą myśliciel nasz wyraża przez obraz tęczy, roztaczającej się z majestatycznym spokojem nad gwałtownie huczącym wodospadem. [1])

Filozofja Schopenhauera owiana jest duchem wielkości, jakiegoś prometeuszowskiego gigantyzmu, który mocą intelektu i woli potrafi *tworzyć* i *stwarzać*. Mocą woli stwarzać sobie *życie*, mocą intelektu oderwanego, wyzwolonego z motywów woli, tworzyć *piękno* w sztuce a tym samym docierać do źródeł *prawdy*. Ten rys— zwany słusznie przez Volkelta [2]) *romantycznym* — jest dla pedagoga bardzo ważny, dzięki niemu bowiem potrafi wlać w wychowanka ogrom samopoczucia i świadomości własnej jego jaźni, która jest dla człowieka wszystkim, życiem i światem, początkiem i końcem wszechmądrości. „Artysta staje się zbawcą świata; pokonywa w sobie czasowość przez wieczność i ułatwia innym, przez oddanie mu swych dzieł do oglądania, zamianę indywidualności własnej na subjekt wieczny.“ Oto filozofja wyzwolenia.

Nawet okrzyczany i osławiony pesymizm Schopenhauera nie jest pozbawiony pierwiastku moralnego. Wszak będąc zaprzeczeniem woli życia, nie jest niczym innym, tylko dążeniem do wyzwolenia się z pęt doczesności, z przejściowych i znikomych form ziemskich przez dwie cnoty kardynalne, t. j. *miłość* i *współczucie*, prowadzące do najwyższego stopnia mo-

---

[1]) Por. Dzieła Schopenhauera (wyd. niem. Grisebacha — Reclam) I, str. 252.

[2]) J. Volkelt: Schopenhauer str. 56.

ralności, t. j. do zupełnego wyrzeczenia się siebie, do ascetyzmu.

I tak przedstawia się filozofja Schopenhauera, rozważana pod kątem widzenia całości i celowości, zupełnie inaczej, niżby się to na pierwszy rzut oka laikowi zdawało. Cel bowiem jej ostateczny jest czysto moralny, nawet wzniosły, a tym samym w odpowiedniej podany formie czysto pedagogiczny.

Źródłami, z których czerpiemy wiadomości o poglądach pedagogicznych Schopenhauera są: 1) ustęp „o wychowaniu“ [1]); 2) luźne zdania i uwagi rozrzucone po wszystkich jego dziełach, zwłaszcza w Parergach i Paralipomenach. Przytym, zwracam uwagę, że rozprawka „o wychowaniu“ odnosi się do wychowania intelektualnego, zdania zaś i uwagi, o których wspominam, przeważnie do wychowania moralnego. Na tej podstawie tedy głównie opieram niniejszą pracę, starając się oczywiście o pewną całość i systematyczność tak w przedstawieniu sądów Schopenhauera jak i swoich własnych uwag krytycznych.

Wychowanie intelektualne.

„Stosownie do natury naszego intelektu *pojęcia* powinny powstawać przez abstrahowanie *z obserwacji* (Anschauungen), zatym ta (ostatnia) powinna być przed tamtemi.“ [2]) Tym zdaniem rozpoczyna się wspomniany wyżej ustęp „o wychowaniu.“ Jakimże jest ten nasz intelekt, jeżeli mamy najpierw obserwować konkretnie a następnie dopiero tworzyć pojęcia, abstrahować, aby dojść do poznania?

Schopenhauer jest—jak już wynika z tego, co na

---

[1]) Dzieła V, str. 662—668.

[2]) V, str. 662.

wstępie powiedziano — właściwie dualistą. Intelekt i wola — to dwa pierwiastki metafizyczne, składające się na człowieka. Człowiek wprawdzie we wszystkich swoich czynnościach jest tylko uprzedmiotowieniem woli, intelekt jednak, aczkolwiek także jako objektywizacja woli zależny od niej w zasadzie, ma swoją specjalną, nader ważną funkcję, mianowicie funkcję *poznawania.* Wola jest ślepa, niezdolna do aktu poznawczego, załatwia go intelekt, ale intelekt jest upośledzony. Podrzędność jego polega głównie na tym, że poznawać może tylko sukcesywnie, nie potrafi objąć w akcie poznania odrazu całości, *ergo* poznawanie może być tylko urywkowe, czasowe. Z tego wynika w dalszym ciągu, iż zapomina często to, co raz poznał w pewnej części, rozprasza się łatwo, a w końcu stopień i ilość poznania zależy od wszelkich prawie objawów woli, jak oto od namiętności, uczuć, chwilowych nastrojów etc. Widzimy zatym, że poznanie t. zw. intelektualne, abstrakcyjne, jakbyśmy po prostu powiedzieli — jest niewystarczające do wytworzenia sobie poglądu na świat, poglądu jak najobjektywniejszego. Dlatego to filozof nasz nie opuszcza żadnej sposobności, by wskazać na ważność i doniosłość poznania bezpośredniego czyli obserwacji (Auschauung). „Najdoskonalsze i najbardziej dokładne jest poznanie obserwacyjne (anschauend); ogranicza się ono jednak tylko do poznania rzeczy pojedyńczej, indywidualnej.“ [1]) Wielość czyli rodzaj, gatunek i t. d. dają się skonstruować dopiero przy pomocy pojęcia. Lecz o tym niżej.

Obserwacja Schopenhauera nie jest jednak, jakbyśmy z określenia „anschauend“ sądzić mogli, tylko poznaniem zmysłowym, więc uświadomieniem sobie

---

[1]) II, str. 163

bezpośredniego wrażenia, jakie dana rzecz wywiera na nasze zmysły; „obserwacja—powiada on—jest nie tylko zmysłową lecz i intelektualną, t. zn. czystym, rozumowym poznaniem przyczyny ze skutku. [1]) Tylko taka „obserwacja jest pierwszym źródłem ewidencji.“ [2]) Schopenhauerowi nie rozchodzi się więc tylko o poznanie rzeczy, jako objektu, podpadającego pod zmysły, lecz o poznanie go jako danego zjawiska, t. j. jako pewnego skutku z pewnej wynikającego przyczyny.

Łatwo z tego wywnioskować, że w wychowaniu intelektualnym Schopenhauer obserwacji przypisuje pierwszorzędne znaczenie. Jeżeli bowiem nauczycielem człowieka będzie doświadczenie, będzie później wiedział, które obserwacje podporządkować pod dane pojęcia, czyli będzie miał jasny, dokładny, rzeczywisty obraz świata. „Drogę tę możemy—według niego—nazwać wychowaniem naturalnym.“ [3]) Jeżeli zaś dzieje się inaczej, t. j. odwrotnie, że uczeń bez wszelkich obserwacji otrzymuje w sposób sztuczny, mechaniczny pewną ilość pojęć, powstaje rodzaj υστερον προτερον, wskutek którego człowiek w późniejszym życiu nie umie odpowiednio użyć tych pojęć, wydaje sądy niewłaściwe a całe dalsze doświadczenie miast wzbogacać jego intelekt, ma za zadanie raczej usuwać i prostować wszystkie te sądy i zapatrywania, jakie się w nim wytworzyły wskutek mylnego użycia przyswojonych sobie w sztuczny sposób pojęć. [4]) Takiego spaczania młodych umysłów uniknąć można tylko wtedy, jeżeli na początku wszelkiej pedagogji będzie ob-

---

[1]) I, str. 45, III, str. 64 i n.
[2]) I, str. 114.
[3]) V, str. 662.
[4]) Por. V, str. 662 i n.

serwacja bezpośrednia, w sposób wyżej określony pojmowana. Wiek dziecięcy wogóle jest czasem, w którym intelekt panuje zupełnie prawie nad nieuświadomioną jeszcze wolą, zatym jest najbardziej usposobiony do poznawania. Wtedy wszystko jest dla nas jasne, jakieś czyste, świetlane, niezmącone aktami woli. Widzimy wszystko niejako *sub specie aeternitatis* (IV, 533). Wszystko maluje się bardzo plastycznie (II, 463). Zachodzi tu także—według Schopenhauera—przyczyna fizjologiczna. W młodości bowiem tkanki mózgowe odznaczają się ogromną świeżością, dają się łatwo naginać, krew z arterji napływa silniej do mózgu a ponieważ takie poznanie obserwacyjne wymaga właśnie najwyższej czynności mózgu, trzeba go w młodości ciągle ćwiczyć. (II, 94). Dalszy zaś wiek t. j. „lata dwudzieste i trzydzieste są dla intelektu tym, czym maj dla drzew; teraz zawiązują się kwiaty, z których rozwijają się wszelkie późniejsze owoce. Świat obserwacji wycisnął swe piętno i położył przez to podwaliny pod wszystkie późniejsze myśli danej jednostki.“ [1]).

Stąd też wartość wszelkiej wiedzy zależy od tego, czy i o ile ona da się zastosować do obserwacji. Zasadniczym jej bowiem postulatem ma być jakość, nie ilość: nie ilość wiedzy wzbogaca, lecz jakość. „*Jakość* wiedzy jest ważniejsza, niż jej *ilość*, ... jest ona bowiem wielkością *intensywną*, podczas gdy druga (t. j. ilość) jest tylko *ekstensywna*. Polega zaś na jasności i dokładności pojęć, oraz czystości i rzeczywistości poznania obserwacyjnego, tworzącego podstawę pojeć; dla tego ona (t. j. jakość) całą wiedzę we wszystkich

---

[1]) II, str. 94.

częściach przenika i zależnie od tego wiedza jest wartościowa lub bezwartościowa.“ [1])

Już z dotychczasowych wywodów wynika, że *pojęcia* odgrywają—według naszego filozofa — w wychowaniu rolę pośrednią, czysto formalną i pomocniczą. Kiedy umysł nasz nabył już pewnych wiadomości, w formie bezpośrednich obserwacji objektów, wtedy, chcąc ten nabytek ująć w pewien system, uporządkować go i podporządkować, musi użyć takiej formy, która pozwala jedną wspólną nazwą objąć pewien kompleks wyobrażeń, t. j. formy *pojęcia*. „Pojęcia—powiada Schopenhauer — są wielce pożyteczne dlatego, że zapomocą nich łatwiej da się użyć, przejrzyć i uporządkować pierwotna materja poznania.“ [2]) „Pojęcia bowiem, przechowując w sobie rezultaty obserwacji, tworzą doświadczenie.“ [3]) Same jednak, wytwarzane lub nabyte sztucznie, z zewnątrz, bez obserwacji wprost, nie dadzą nam *nowego* poznania, lecz owszem prowadzić mogą często do błędnego pojmowania rzeczywistości, aczkolwiek formacja ich ze stanowiska logicznego będzie zupełnie prawidłowa. I znowu używa tu nasz filozof, lubujący się w przenośniach i obrazach, porównania celem wytłumaczenia stosunku pojęć do obserwacji. „Jak od bezpośredniego światła słońca przechodzimy do zapożyczonego blasku księżyca, tak przechodzimy od obserwacyjnego, bezpośredniego, wystarczającego w sobie i pewnego wyobrażenia do refleksji, do abstrakcyjnych, rozbieżnych pojęć rozumu, otrzymujących całą treść swoją od tamtego, obserwacyjnego poznania i odnoszących się tylko do niego. Póki jesteśmy w stanie czystej obserwacji, wszystko jest jasne, pewne i stałe. Nic z tego,

[1]) II, str. 162.
[2]) II, str. 85.
[3]) II, str. 73.

co z obserwacji wynika, nie może być ani fałszywe, ani też kiedykolwiek obalone, nie daje ona bowiem mniemania, lecz rzecz samą.“ [1]) Dlatego Schopenhauer nazywa pojęcia „wyobrażeniami wyobrażeń,“ [2]) a zatem czymś, co od bezpośredniego poznania jest bardzo dalekie. Wobec tego wychowanie, mające odpowiadać swojemu celowi, t. j. mające *zapoznać człowieka z światem rzeczywistości* powinno się odbywać w ten sposób, by „w każdej rzeczy obserwacja szła przed wytworzeniem pojęcia,“ następnie pojęcie ciaśniejsze przed szerszym; a cały proces nauczania powinien się odbywać w tym porządku, w jakim pojęcia rzeczy po sobie następują. Jeżeli się bowiem w tym porządku coś opuści albo przeskoczy, powstaje w naszym umyśle luka, która bardzo często zapełnia się dopiero w późniejszym wieku; o ile zaś to nie nastąpi, pogląd nasz na daną kwestję jest zawsze chwiejny i fałszywy.

Trzebaby było tedy — według Schopenhauera — zbadać najpierw stosunek i naturalne następstwo wiadomości, aby móc później *metodycznie* i *stopniowo* zapoznawać dzieci z rzeczami samemi i ich wzajemnym do siebie stosunkiem. Przyczym należałoby przestrzegać, aby dzieci nie używały słów, których dobrze nie rozumieją, t. j. takich, które nie dają im wyraźnego pojęcia o danej rzeczy. W ten sposób uniknie się tego, co się w pedagogji łatwo zdarza, że napycha się młode umysły *sądami*, które stają się dla nich *przesądami*. Nie wynikając bowiem z własnego doświadczenia i przekonania młodzieży, zamykają jej oczy na prawdziwy stan rzeczy i przez długie nieraz lata towarzyszą jej, jako wczesny nabytek młodości. Prze-

---

[1]) I, str. 72, por. też II, str. 76.
[2]) I, str. 78, III, str. 114.

konawszy się później o jego nieprawdziwości, pracują przez czas długi znowu nad tym, aby się go wyzbyć lub go sprostować! Ten fakt tłumaczy też — według Schopenhauera — odpowiedź Antistenesa na pytanie: *„quaenam esset disciplina maxime necessaria"* (która nauka jest najpotrzebniejszą)—odpowiedź, która brzmiała: *„Mala, inquit, dediscere"* (oduczyć się, rzekł, złego). [1])

Gdyby jednak wychowanie szło torem innym, prowadziło samo od obserwacji do wytwarzania pojęć, dziecko nabyłoby ich mniej, ale zato gruntowniej, a co najważniejsza „nauczyłoby się mierzyć rzeczy własną miarą, nie cudzą," poznałoby nie „kopję życia, lecz oryginał." [2]) Nie będziemy się teraz dziwili, dlaczego Schopenhauer sprzeciwia się dawaniu dzieciom nawet w starszym już wieku (zwłaszcza dziewczętom) do czytania bajek, romansów, opowiadań, wogóle książek, zawierających myśli obce. One bowiem wywołują w nich chimery, dziwne jakieś pragnienia, przez których szkła patrzą na świat, a jeżeli ten im się wydaje innym, niż jest w książkach, podejmują syzyfową pracę przekształcania go na modłę tych właśnie nabytych chimer. Wyjątek czyni tylko dla dzieł Walter-Scotta, Don Kiszota i kilku innych [3]). W tym względzie zgadza się z Herderem, Rousseau, który jako apostoł wychowania naturalnego czynił tylko wyjątek dla Robinsona, oraz z Pestalozzim, który zamiast książek żąda dla dzieci pracy. [4]) Natomiast poleca Schopenhauer bardzo usilnie biografje sławnych i wielkich mężów, np. Franklina, jako odpowiednią strawę ducho-

---

[1]) V, str. 665.

[2]) V, str. 663 i in.

[3]) V, str. 665 i 668.

[4]) Por. Natorp: Pestalozzi, Herbart und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre str. 124.

wą dla młodzieży. [1]) Podobnie sądzi filozof-pedagog Herbart, że dziecko (zwłaszcza chłopca) zajmie najbardziej opowiadanie o wielkości takiego męża, jakim ono samo zostaćby pragnęło. [2])

W ogólności jednak Schopenhauer nie był zbyt wielkim zwolennikiem czytania, i to jest rzeczą dość ciekawą. W swojej bowiem pracy filozoficznej wykazuje znaczne oczytanie, zwłaszcza w dziełach starożytnych klasyków. Problem np. czytania zajmował go w stosunku do rozmyślania (Selbstdenken) i oczywiście stawiał to ostatnie ponad pierwsze. Już w tym miejscu dla związku wspomnę, że według jego zdania czytać należy tylko wtedy, kiedy nam myśl odmawia posłuszeństwa, ale nigdy nie należy myśli odpędzać czytaniem. [3]) Zbyt wiele czytania odbiera duchowi elastyczność i z tego cośmy przeczytali, dużo zaciera się w naszym umyśle. Korzysta się też mało z przeczytanych książek tembardziej wtedy, jeżeli się czyta wszystko, bez doboru, idąc — jak to się zwykle dzieje—za głosem mylnej często opinji publicznej. Tylko wielkie, rzeczywiście wielkie, pomnikowe dzieła godne są czytania, „złe bowiem książki są intelektualną trucizną, deprawują ducha.“ [4]) Dobre za to czytać należałoby dwa razy, gdyż rozumie się je za drugim razem lepiej niż za pierwszym, a powtóre potrzebne do zrozumienia usposobienie umysłu może przy drugim czytaniu być odpowiedniejsze niż przy pierwszym. Przedewszystkim poleca Schopenhauer dzieła starożytnych klasyków, w nich widzi dużo wzniosłości, głębi, szlachetności i piękna. [5])

---

[1]) IV, str. 537.
[2]) Por. Herbart: Grundriss der allgem. Pädagogik str. 27.
[3]) V, str. 519 i n.
[4]) V, str. 589.
[5]) V, str. 591.

Mają one to do siebie, iż, jak żadne inne, potrafią kształcić harmonijnie nasze jestestwo, nasze człowieczeństwo i zrobić z nas to, co było ideałem takich neohumanistów jak Goethe, Schiller, Hegel i inni, to jest ludzi *całkowitych.* Schopenhauer żywi też samą cześć dla literatury starożytnej, co Herbart, który Odysseę np. uważał za najlepszą i najodpowiedniejszą pod względem wychowawczym książkę dla młodzieży. [1])

Wychodząc zatym z założenia, że nie należy młodemu umysłowi wpajać obcych i ogólnych sądów lub pojęć bez obserwacji, zdolność sądzenia bowiem rozwija się w człowieku najpóźniej, sprzeciwia się nasz pedagog uczeniu dzieci do 16-go roku życia filozofji i religji, lub innych umiejętności, podających tylko ogólne sądy bez bezpośredniej obserwacji. [2]) Ma on tu na myśli także gieometrję, w której jest przeciw uczeniu dowodów, oraz wogóle matematykę, ona bowiem przyczynia się mało do wykształcenia ducha. [3])

Filozofja według niego wymaga już wydoskonalonej zdolności sądzenia, zdolności skierowywania ducha na pojęcia przedewszystkim, i to pojęcia *ogólne.* Warunkiem każdej filozofji jest wprawdzie doświadczenie, empiryzm, obserwacja zmysłowo-intelektualna, ona sama zaś jest bilansem pojęć uzyskanych z obserwacji, oraz wniosków i sądów, uzyskanych z operowania temi właśnie pojęciami. „Filozofja nie jest wprawdzie nauką z pojęć powstałą, lecz w pojęcia ujętą.“ *(Die Philosophie ist zwar keine Wissenschaft aus Begriffen, wohl aber eine Wissenschaft in Begriffen).* [4]) Nadto

---

[1]) Herbart op. cit. str. 27 i n.

[2]) V, str. 665.

[3]) Por. II, str. 151—2.

[4]) Por. Volkelt op. cit. str. 143.

zajmowanie się filozofią wymaga wielkiej dozy intuicji, która jest źródłem jej pewności, zwłaszcza wtedy, kiedy duch nasz wznosi się na najwyższy i najczystszy stopień poznania, poznania idei odwiecznych. Tego zaś zaszczytu nie może byle kto dostąpić, oglądać i przeczuwać idee znaczy oglądać idee w zupełnym oderwaniu od woli i jej objawów, znaczy to wznosić się ponad własne ja, wyzwalać z pęt i ograniczeń, nałożonych przez wolę na intelekt, a to dane jest tylko artyście i filozofowi, którzy są genjuszami. To oglądanie idei jest bardzo ważne, w idei bowiem dopiero *pojęcie* dochodzi do pełnego znaczenia, osiąga — rzekłbym—wieczność czy uwiecznienie. [1]) Podczas gdy pojęcie jako takie jest martwe, bierne, idea jest twórcza, tworząca coraz nowe wyobrażenia. [2]) Kto więc miał takie i tak wysokie wyobrażenie o roli filozofji, kto stawiał ją w jednym rzędzie z sztuką najprawdziwszą i najczystszą, kto czynił ją przywilejem *genjuszu*, ten nie mógł być za tym, aby jej przypisywać jakiś wpływ wychowawczy na młodociany umysł, który — według zdania Schopenhauera—do pewnego czasu należy trzymać zdala od wszelkich abstrakcji i operacji pojęciowych.

Zapatrywania pedagogiczne Schopenhauera w tym względzie zgadzają się w zasadzie z temi, z jakich my wychodzimy, aczkolwiek dałoby się niejedno powiedzieć o tym, czy, i o ile filozofji należy przypisywać taką wagę i takie uświęcenie. To jednak jest pewne, że choć nie uważamy jej za wyłączny przywilej genjuszów, zaznajamia się uczniów z elementami filozofji dopiero po 16-ym roku życia, t. j. w dwuch naj-

---

[1]) Por. I, str. 311.
[2]) I, str. 312.

wyższych klasach szkoły średniej, jak chce nasz filozof.

Inaczej się rzecz ma z nauką *religji*. Schopenhauer nie odrzuca wogóle nauki religji, jakby się zdawać mogło; nie przeoczając wcale jej złych i według niego szkodliwych stron, umie jednak ocenić i uznać dobre i wychowawcze jej strony, zwłaszcza dla tłumów, dla ludu, któremu w formie allegorji i przypowieści podaje tejemnicę wszechbytu i wszechstworzenia. W przekonaniu, że człowiek odczuwa metafizyczną potrzebę zbadania zagadki świata, nazywa religję poniekąd „metafizyką ludową.“ Mimo jej formę przystępną przeciwny jednak jest zajmowaniu młodego umysłu tajemnicami religji, *zwłaszcza jej dogmatami*, które zbyt często sprzeciwiają się wynikom obserwacji i rozumu.

Zamiast filozofji czy religji uczyć należy — według niego—języków, historji, nauk przyrodniczych etc., jednym słowem takich wiadomości, w których albo wcale błędów niema, albo, o ile są, są dla tworzącego się człowieka nieszkodliwe. Młodość jest od tego, aby zbierała wiadomości, daty, poznała rzeczy konkretne—a wydawanie sądów należy zostawić na później, aż umysł dojrzeje do tego zadania. [1]) Specjalnie uczenie się języków stawia bardzo wysoko „dziecko bowiem ucząc się języka, uczy się tworzyć z obserwacji pojęcia.“ [2]) Im więcej zatym człowiek poznać zdoła języków, tym lepiej może dla danych obserwacji stwarzać pojęcia, mając do dyspozycji różne słowa na oznaczenie jednego i tego samego zaobserwowanego zjawiska. Poliglotyzm, ucząc nowych pojęć, nowych

---

[1]) V, str. 665—6.

[2]) III, str. 116

sposobów myślenia, jest bezpośrednim środkiem kształcenia." [1]) Sam Schopenhauer znał kilka języków, i to tak gruntownie, że tłumaczył z języka ojczystego z tą samą łatwością i doskonałością, z jaką pisał w języku własnym. Szczególny kult miał dla języków starożytnych, dla łaciny i greki, między któremi jest różnica większa niż między językami nowożytnemi, które zatym potrafią jako takie lepiej wykształcić naturalną logikę pojęć niż języki nowoczesne. [2]) O ludziach np. nie znających języka łacińskiego powiada, że „należą do plebsu." [3]) W zajmowaniu się językami starożytnemi upatruje prawdziwy, doskonały środek wychowawczy. Oto co mówi: „Bardzo słusznie nazywają zajmowanie się pisarzami starożytności *studjami humanistycznemi*; przez nie bowiem uczeń staje się przedewszystkim znowu *człowiekiem*, wchodząc w świat wolny od wszystkich bzdurstw średniowiecza i romantyki, które zakorzeniły się później tak silnie w ludności europejskiej, że i teraz jeszcze każdy rodzi się obarczony niemi i musi dopiero wyzbywać się ich, aby się stać przedewszystkim *człowiekiem*." [4])

W młodości ćwiczyć należy przedewszystkim *pamięć*, ona bowiem w tym czasie posiada największą pojętność i podatność. Pamięć określa Schopenhauer jako zdolność ćwiczenia się w wywoływaniu dowolnych wyobrażeń, które należy przez ciągłe powtarzanie utrzymywać w stanie ćwiczenia, w przeciwnym bowiem razie powoli zanikają." [5]). Do tego celu służą

---

[1]) V, str. 602.
[2]) Por. Volkmann op. cit. str. 395.
[3]) V, str. 603.
[4]) Por. K. Fischer: Schopenhauer str. 223.
[5]) II, str. 162.

nam pojęcia (znowu ważna ich rola!), zapomocą których uplastyczniamy sobie wyniki obserwacji w przeszłości i tworzymy przyszłość, którego to daru zwierzęta, nie tworząc pojęć, nie posiadają. [1]) Podstawą i warunkiem pamięci jest *wola*, która równocześnie może być także jednym z czynników, potęgujących jej bystrość, np. kochanek pamięta dobrze miejsca schadzek miłosnych, ambitny nie zapomina okoliczności, wśród których się odznaczył etc. Dla tego też mówi Schopenhauer, że „pamięć serca silniejszą jest niż pamięć głowy.“ [2]) Przy omawianiu używania i ćwiczenia pamięci znowu wskazuje na wyższość obserwacji nad pojęciami. Ktoby chciał pojęciami karmić pamięć, nie tylko jej nie wyćwiczy, ale wprost odwrotny osiągnie skutek.

Najstosowniejszym sposobem ćwiczenia pamięci jest odnoszenie wszystkiego tego, co jej wpoić chcemy do obserwacji, „słowo—powiada—silniej utkwi w pamięci, jeżeli je odniesiemy do fantazma (zjawiska), niż do samego pojęcia.“ [3]) Odnieść zaś można przy uczeniu dane rzeczy do obserwacji i uplastyczniać je albo bezpośrednio albo pośrednio przez porównanie, przykład, przenośnię etc.“ [4]) Dlatego też poleca w uczeniu się i nauczaniu używanie mnemotechniki, zwłaszcza przy nauce początkowej; później jednak należy się od niej uwolnić: „co bowiem nie jest naturalne, jest niedoskonałe.“ [5]) Ponadto „należy to, czego się nauczono, od czasu do czasu powtarzać, gdyż w przeciwnym razie stopniowo się zapomina. Ponieważ jednak samo powtarzanie nudzi, należy zawsze czegoś

---

[1]) Por. II, str. 68. i n.
[2]) II, str. 257 i n.
[3]) V, str. 64.
[4]) V, str. 641.
[5]) V, str. 62 i n.

nowego douczyć, według zasady *aut progredi aut regredi*" [1]) Pamięć przez ilość nabytej wiedzy nigdy się nie zmniejszy, „w tym kierunku jest ona bezdenną," [2]), aczkolwiek ten, kto się dużo uczył, będzie musiał tego lub owego szczegółu długo szukać, „pamięć bowiem nie jest skrytką do przechowywania, lecz tylko zdolnością ćwiczenia sił duchowych; dlatego głowa posiada wszelkie wiadomości *potentia*, nie *actu*." [3]) Ze względu na taki ustrój pamięci trzeba być bardzo ostrożnym w wyborze tego, czego się uczyć chce. To bowiem, co utkwi w pamięci, jest nabytkiem na całe życie.

Nauka zatym w młodości powinna być „metodyczną i systematyczną" i obliczoną w ten sposób, aby uczono rzeczy „najważniejszych i najistotniejszych." To też powinni najtężsi mężowie nauki stworzyć rodzaj encyklopedji pedagogicznej, w którejby wiadomości z jednej strony ogólno-ludzkie, a z drugiej fachowe, były odpowiednio do lat i nauki podzielone i uporządkowane, z dokładnemi przepisami i regułami, kiedy i jak czego z nich uczyć należy. W ten sposób stworzony „kanon pedagogiczny" musiałby być co 10 lat rewidowany, a miałby to bene za sobą, że nie obarczanoby pamięci młodzieży rzeczami i wiadomościami zbytecznemi, lecz tylko materjałem odpowiednim dla objawiającej się później zdolności sądzenia. [4])

Zupełna dojrzałość poznania, t. j. doskonałość w wiązaniu odpowiednich pojęć abstrakcyjnych i nabytych obserwacji jest dziełem doświadczenia, życia—

---

[1]) V, str. 64.
[2]) V, str. 640.
[3]) V, str. 640.
[4]) V, str 666—7.

zatym czasu. W młodości ten związek jest jeszcze luźny, dopiero z czasem się utrwala. Dojrzałość ta nie zależy od większych lub mniejszych zdolności danej jednostki, polega bowiem na intensywności tak poznania abstrakcyjnego jak i intuicyjnego. Celem zaś praktycznym nauki intelektualnej jest poznanie, *„jak to się właściwie w świecie dzieje."* [1])

(D. n.)

Dr. M. Bienenstock.

---

[1]) V, str. 667.

Kilka danych z anatomji i fizjologji układu nerwowego w wieku dziecięcym.

Notatka pedjatryczna.

Między ustrojem dziecka, a ustrojem człowieka dorosłego zachodzi ogromna różnica. Podczas gdy dziecko, rosnąc i rozwijając się, jest w stadjum dynamicznym, człowiek dorosły, jako organizm zrównoważony, znajduje się, że tak powiemy, w okresie statycznym. Rozpatrywane z „czynnościowego“ punktu widzenia dziecko przewyższa człowieka dorosłego.

Weźmy np. tkankę łączną organizmu żyjącego. Statyczna własność jej jest olbrzymią, tymczasem czynność jej [1]) jest żadną. Weźmy przykład odwrotny— układ nerwowy. Statyczne własności układu nerwowego są prawie żadne, natomiast jego funkcje są olbrzymie. Weźmy wreszcie trzeci przykład, mięśnie. Statyka i funkcja mięśni są prawie równe sobie.

Przyjrzyjmy się teraz organizmowi z punktu widzenia odporności różnych układów, a przyznamy, że odporność danego układu jest w stosunku prostym do jego statyki, a w stosunku odwrotnym do jego czynności, t. j. im większą jest czynność danego

---

[1]) Z punktu widzenia wydatkowania energji.

organu, tym łatwiej i w większym stopniu podlega on najrozmaitszym cierpieniom. Tak np., gdy zapalenie tkanki łącznej jest najczęściej sprawą mniejszej wagi, zapalenie mózgu (lub błon jego) grozi w 98% wypadków utratą życia. Z tych paru przesłanek wynika, na ile niebezpieczeństw jest wystawiony z natury swego ustroju nerwowy układ człowieka. Układ nerwowy dziecka znajduje się w warunkach jeszcze gorszych. *Dziecko nie jest bowiem tylko małym człowiekiem, zmniejszonym 15 — 20 razy.* Nie zapominajmy, że dziecko *to organizm, który rośnie, rozwija się, to ustrój w ciągłym ruchu.* Wzrost, rozmnażanie się komórek pewnego układu, możemy zaliczyć do jego czynności. Czynność nerwowego systemu dziecka już przez to samo wyrasta do olbrzymich rozmiarów. Przyjrzyjmy się, jak się przedstawia ona w cyfrach.

Już w łonie matki wzrost mózgu płodu dosięga pokaźnych rozmiarów. Nie przesadzimy, twierdząc, że w tym okresie życia rośnie przedewszystkim mózg. Stosunek mózgu do ogólnej wagi noworodka w chwili urodzenia przedstawia się jak 1:8,5 lub 1:7,5 (podług Ziehena), wtedy, gdy stosunek mózgu człowieka dorosłego do ogólnej wagi jego ciała przedstawia się jak 1:42 dla mężczyzny i 1:40 dla kobiety, to jest, że mózg noworodka jest, że tak powiemy, 5—6 razy więcej rozwinięty ponad swój wiek, o ile takie sformułowanie kwestji jest wogóle dokładne i możliwe.

W porównaniu z innymi narządami, mózg, jak się wobec powyższego należało spodziewać, wyprzedza je daleko na drodze rozwoju. Podczas gdy inne narządy w chwili urodzenia ważą zaledwie 10 — 14 część swej ostatecznej wagi, mózg osięga aż $^1/_4$ tej wagi (podług H. Pfistera).

Ale nietylko w łonie macierzyńskim notujemy wzrost i rozwój mózgu. W pierwszych 2-ch latach

mózg rośnie dalej i wyprzedza w swym rozwoju cały organizm. Świadczy o tym stosunek wagi mózgu do długości ciała, a tym samym do jego powierzchni. Tak na 1 gr mózgu noworodka wypada 1.35 mm (♂) 1,41 (♀) długości ciała. Tymczasem wadze tej u dziewczynek odpowiada w drugim roku życia 0,78 mm, a u chłopców w 3-cim roku życia 0,72 mm długości ciała. Dopiero poczynając od 3-go, roku życia stosunek ten zaczyna się powoli wyrównywać na korzyść długości ciała (podług Miesa).

Dotychczas braliśmy pod uwagę tylko wagę mózgu, gdybyśmy byli w stanie wziąć pod uwagę i ścisłe wymiary, oraz powierzchnię, ilość zwojów mózgowych, to kolosalny wzrost mózgu uwypukliłby się jeszcze wyraźniej w cyfrach wprost nie do uwierzenia.

Prócz mózgu wziętego w całości, nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na rozwój poszczególnych części tegoż mózgu, np. móżdżku oraz mlecza pacierzowego.

Móżdżek np. powiększa swą wagę pierwotną z 21 gr w chwili urodzenia do 150 gr, t. j. siedm razy. Wagę zaś tę osięga nie przy końcu 2-go dziesięciolecia, jak mózg wzięty w całości, lecz w okresie między 3-cim, a 8-ym kwartałem życia.

Mlecz pacierzowy powiększa swą wagę pierwotną z 3,4 do 28 gr, to jest mniej więcej 8 razy. Wzrost ten odbywa się szybko. Waga mlecza podwaja się przed końcem roku pierwszego i wzrasta w czwórnasób przy końcu roku 2-go.

Tyle o mózgu w świetle wagi i miary. Gdy zaś uzbroimy oko swoje w mikroskop i zajrzymy w tajniki życia przecudnego organu, tego władzcy świata, oczom naszym odsłoni się widok niezwykły. Bo stworzyć w ciągu paru miesięcy krocie miljonów nowych

komórek, powiązać je nićmi współpracy, puścić w ruch tę nad wyraz, nad pojęcie ludzkie złożoną maszynę, tchnąć w nią życie, a jednocześnie nauczyć ją władać tym życiem, dać jej sprężystość i sprawność, to praca nielada. Wre więc i kipi w tym świecie zaczarowanym. Pękają jądra komórek, skupiając koło siebie zaródź i podwajając co chwila armję tych drobnych współpracowników mózgu ludzkiego, pełzną naprzód natarczywe zwoje drobniutkich naczyniek krwionośnych, z niezrównanym uporem wtłaczając się w najciaśniejsze szczeliny, by nieść odżywczą wilgoć krwi nowemu rodzącemu się życiu; rozszczepiają się nici glejowe [1]), wiążąc ten bezład rozrództwa w jedną mocną całość, by go ochronić od wstrząśnień zewnętrznych; jak pączki majowe na drzewach, pękają pęki ośrodkowych wałeczków, wydając co chwila nowe gałęzie nerwowe. Uczony patalog-anatom, patrząc na ten pośpiech twórczości, chwyta się za głowę i chrzci go mianem gorączki. [2]) Ale nietylko w ośrodkach mózgowych wre praca i kipi życie, — całe pęki nici nerwowych obrastają mleczem. A dosyć tu pracy: zrodzone dziecko nie ma jeszcze otoczki mleczowej nerwów w okolicy skroniowej, tylnej części głowy, części czołowej i spojeń półkul mózgowych (Komissurensystem). Kolor mózgu przybiera dzięki temu powoli z szarego w przecięciu, jakim był w chwili urodzenia, ton jaśniejszy, więcej zbliżony do koloru mózgu człowieka dorosłego.

W gleju też zachodzą zmiany poważne. Ilość włó-

---

[1]) Glej tkanka między komórkami; jest ona dla mózgu tym, czym szkielet dla ciała.

[2]) Anton porównywa obraz mikroskopijny mózgu dziecka w pierwszym półroczu z obrazem zapalenia mózgu (Entzündungszustand).

kien wzrasta i oplata siecią misterną tkankę nerwową, układ mózgowy się wzmacnia, wyrastają nowe przedziałki, segregując części, tamując — dotąd wolny—dostęp bakterji do komór mózgowych.

W tej charakterystyce osobliwości układu nerwowego dziecka nie możemy też pominąć milczeniem tak zwanej nadczułości nerwów obwodowych z jednej, zaś niedorozwinięcia ośrodków hamujących mózgu oseska z drugiej strony (teorja Goltmana). Wskutek tego stosunkowo małe podrażnienie nerwów obwodowych wywołuje aż nazbyt często niewspółmiernie silne wstrząśnienie układu nerwowego.

Teraz, gdy mamy zarys procesów życiowych rozwijającego się mózgu, jesteśmy do pewnego stopnia w stanie zrozumieć, o ile dynamika młodego układu nerwowe go przewyższa jego statykę, i jak mikroskopijnie małą musi być wobec tego jego odporność na wszelkie patologiczne wpływy zewnętrzne. Na tym jednak nie koniec. Cudny narząd, którego powstanie sililiśmy się oddać w paru nikłych wyrazach, jest jeszcze niczym, — jest „*tabula rasa*,“ czystym arkuszem papieru, który doświadczenie życiowe zapisze dopiero, któremu nada ruch i którego krytyczne samopoczucie obudzi. I gdybyśmy chcieli odsłonić tajniki tej strony życia mózgu dziecięcego, podjęlibyśmy się pracy ponad nasze siły. Zadanie to zostawimy przyszłości. Jedno tylko podkreślić należy, to że obrąb funkcji mózgowych rozszerza się wskutek ciągłego przystosowywania się mózgu do warunków zewnętrznych życiowych, do nie dających się wzrokiem objąć granic. Nie przesadzimy więc, jeżeli jeszcze raz, ale już w odmiennym bliższym rzeczywistości sensie, powtórzymy słowa owego pataloga-anatoma, że formujący się mózg dziecka przeżywa okres zapalenia.

Powstaje tedy pytanie, jak wogóle dziecko jest

w stanie szczęśliwie przebyć okres tak gwałtownych zmian, czym da się wytłumaczyć stosunkowo tak niewielki odsetek śmiertelności na choroby układu nerwowego osesków, gdy właściwie każde dziecko powinno byłoby ulec w tak nierównej walce? Odpowiedź na to pytanie znajdujemy w cyfrach poniższych:

normalny noworodek śpi godzin 20 na dobę,

normalny jednoroczniak śpi godzin 14—15 na dobę.

Te $^5/_6$—$^3/_5$ życia spędzone we śnie w pierwszym miesiącu i w pierwszym roku,—w tym ucieczka dziecka,—to mimowolne uchylanie się od wszelkich wrażeń świata zewnętrznego, to ratunek przed przeładowaniem i przepracowaniem układu nerwowego. Dane powyższe muszą nam służyć jako wskazówka w naszym stosunku do dziecka. Powinniśmy jak najdłużej usuwać z jego drogi wszelkie wrażenia i wszelkie podniety. Dziecko do roku musi przespać, dziecko po roku prawie że przewegetować swe życie. Wszelkie zachwyty nad mądrością dziecka, wszelka tresura i układanie jego obyczajów w wieku młodszym, oraz wtłaczanie, gdy trochę podrośnie, przeróżnych wiadomości gwoli zadowoleniu ambicji rodziców—są nad wyraz niepożądane. „Pozostawcie dziecko samo sobie w jego rozwoju,“ oto myśl przewodnia rozsądnego wychowawcy w stosunku do dziecka, które nie skończyło lat 5-ciu. Pozostawcie dziecko samo sobie, a kierowane instynktem samozachowawczym, rozwinie się ono najlepiej, powiemy i my.

Dr. Miecz. Michałowicz.

Wiedeń, 1910.

Dzieci w utworach Marji Konopnickiej.

Marja Konopnicka, wielka poetka miłości i smutku, dzieci kocha. Kocha dzieci, ale nie tą ślepą miłością macierzyńską, kocha, ale nie tak jak kocha się piękną zabaweczkę, tylko tak jak kochać można swą całą przyszłość narodową, jak kochać można odrodzenie swe i zmartwychwstanie, kocha tak, jak Konopnicka potrafi kochać wszystko, co na kochanie zasługuje. Ukochawszy dzieci, Konopnicka pragnęłaby miłość swą przelać we wszystkie dusze macierzyńskie i nie macierzyńskie, pragnęłaby, aby wszyscy do dzieci tych zbliżali się z taką miłością i pietyzmem jak ona. „Powiedz mi, co tam w domu robi dziecię twoje,“— pyta kobiet, co z płochą rozbawioną zgrają z salonu do salonu świetne wożą stroje. Młodym powiada:

„Kocham—to znaczy: Chcę w cichym zakątku
Żyć zapomniana, byleś ty był ze mną...
Chcę nad kołyską naszemu dzieciątku
Nucić piosnki w noc ciemną!“

Ukochawszy dzieci, pragnie Konopnicka, aby z dzieci tych wyrośli ludzie, i prawdziwie trudno w piękniejszej formie i w krótszy sposób powiedzieć dziecięciu, „jak ma nosić dolę kmiecą i zgrzebną sukmanę, jak się ma nauczyć „nosić wcześnie twarde

zbroje jak dawni rycerze," jak używać „tarczę złotą, co się zowie wolą, cnotą," jak „szanować lud i pracę," jak uczyniła to Konopnicka w przepięknym wierszyku „Wstań, o dziecię."

„Szanuj! drogie dziecię moje,— powiada au-
W małym ziarnku, przyszłe plony, [torka—
W małej kropli—przyszłe zdroje,
W szelągu—miljony,
W każdej myśli—zaród czynu,
Życie—w chwilce, co ucieka,
A sam w sobie—szanuj, synu,
Przyszłego człowieka!"

O tym „przyszłym człowieku" często wspomina Konopnicka w swych utworach, tego przyszłego człowieka, pragnie nam w chwili gdy jest jeszcze zupełnie małym człowieczkiem przedstawić jak najlepiej, jak najprawdziwiej i obudzić do niego całą naszą sympatję, wraz ze zrozumieniem, że ten przyszły człowiek takim będzie, jakim go wychowamy.

Szczególniej Konopnicka umiłowała dzieci wiejskie, owe płowowłose, bosonogie pacholęta, co to z żalem pytają się:

„A czemuż wy, chłodne rosy,
Padacie,
Gdym ja nagi, gdym ja bosy,
Głód w chacie?

Umiłowała te pacholęta serdecznie właśnie za te bose nóżęta, za ten głód duszy i ciała, który w chacie panuje, za tę straszną rozpacz macierzyńską, którą nad kołyską swego dzieciątka śpiewa:

„Kołysz mi się, kołysz,
Kołysko lipowa!
Niechaj cię, Jasieńku,
Pan Jezus zachowa!
Zachowa cię roczek,
Zachowa cię drugi...
A potym cię wezmą
Do dworskiej posługi.

Widzi Konopnicka w około siebie po wsiach bóle i troski, widzi chłopa co wsiał

—...w czarną rolę
Na wiosnę
Dwie głowiny chłopiąt swoich
Żałosne.

Widzi to wszystko i woła z wyrzutem:

„Oj ty ziemio, ziemio stara,
Rodzico!
Darmo ty się karmisz naszą
Krwawicą
Darmo kośćmi naszych dziatek,
Nieboże,
Kiedy chleb twój nas wyżywić
Nie może!

Jaśki i Marysie w poezji Konopnickiej to typy przeważnie bezmiernie smutne, a dole ich takie zwykłe, proste. Ot:

—„Pokiwali matuś głową,
Popłakali mało wiele,
Dali czapkę barankową,
Tatusiową kamizelę—

i kazali ruszyć w świat szukać służby, zarobku, chleba.

„Oj nie użył Janek w chacie
Ani wczasu, ani swobody,

nie miał się nawet czasu tak rozwinąć, rozbujać, żebyśmy w psychę jego bliżej mogli zajrzyć i dopatrzyć tam za autorką jakichś specjalnych charakterystycznych cech. Po co? Legjony te szare, smętne, ciche idą przez życie wprost bez śladu, a zginą—niewielka rzecz:

I wynieśli za próg czarny
Trumienkę lichą,
A za synem poszła matka
Ścieżyną cichą—

i tragiedja życia smętna, szara, aż nadto codzienna i zwykła skończona. Czasem jednak tragiedje takie kończą się i inaczej, czasem tak.

Drobny, wychudły, z oczyma jasnemi,
W których łzy wielkie i srebrne wzbierały
I gasły w rzęsach spuszczonych ku ziemi,
Blady, jak nędza, a tak jeszcze mały,
Że mógł rozpłakać się i wołać: „matko!“
Gdyby miał matkę... i mógł stroić psoty,
I pocałunków żądać, i pieszczoty,
I spać na piersiach ojca... a tak drżący
Jak ptak wyjęty z gniazda i już mrący,
Wiejski sierota stał w sądzie przed kratką.

Czasem skostniały taki Jasio błąkał się bez dachu, odpędzany zewsząd, nawet z pod murów aż

.....mgła srebrzysta
Z tchnieniem ust jego lekko się rozwiała,
Z razu gorętsza i błękitno biała,
Później—dziwnie przezroczysta,
Wreszcie zanikła... wpół otwarte wargi
Przestały szeptać modlitwy i skargi...

Wobec ciemnego, milczącego gmachu
Dziecię skonało — bez dachu —

czasem w wilgotnych ścieżynach

„Blada twarz chłopca zrobiła się sina...
Do ojca sztywnie wyciągnął rączęta,
Rzucił się, wargi drobne mu zadrgały...
A śmierć srebrzystą szatą owinięta,
Wzięła go z sobą w tajemniczą drogę...
Promienia słońca Jaś już nie doczekał.

Szare te smętne legjony Konopnickiej to wszystko dzieci wiekiem, to kwiaty stokroć droższe i cenniejsze niż kwiaty wiosenne, a przecież prawdziwe kwiaty:

..... ledwo wymknęły się z ziemi,
Znalazły światła i ciepła dostatek
I napój rosy ożywczy perłowy
I w górę jasne podnosiły głowy
Wśród blasków słońca wschodzących nad [niemi...

podczas gdy dzieci te

„Nędza zrodziła i nędza chowała.“

Dzieci Konopnickiej są przeważnie

..... z maleńka już karne,
Wiedzą, że dwór jest rzecz pańska, wielmożna,
Nie to co chaty ich nędzne i czarne,
Gdzie ledwo śnieżnej zamieci ujść można!

Biedne te dzieci

„zdawna uczono batogiem
Odkrywać głowę przed pańskim tym progiem.

Straszną tragedję tych dzieci maluje nam Konopnicka w pytaniu, jakie dzieciak taki drobny w dzień Bożego Narodzenia rzuca na pola i łany, śniegiem pokryte.

..... „Czemu to mój Boże,—pyta
Choć Chrystus przyszedł, tak źle jest na świecie?
I czarnej mąki garść tylko w komorze?
I niema ciepłej sukmanki na grzbiecie?
I tatuś taki pijany z wieczora,
Matulę bije, choć płacze i chora?...
Czemu to ludzie w przednówek tak bladną,
I jakby cienie po drogach się włóczą?
A dzieci we wsi z maleńka już kradną?
A jego dotąd na książce nie uczą?
Choć radby wiedzieć, co jest tam daleko,
Het, het za lasem, za młynem, za rzeką!
Widać dla chłopców nie przyszedł Bóg może?
Wszakże, choć co rok do dworu chłopięta
Idą z kolędą i z szopką w tej porze,
On przecie nigdy jak żyw nie pamięta,
Żeby kto z dworu do chaty przychodził
I mówił: „bracia, Chrystus się narodził.“

Naturalnie, że poetka, która takie czucie włożyła w usta dziecięcia, nie może nam dziecięcia tego malować z wesołą uśmiechniętą twarzą. Dzieci, które widzą wiecznie łzy w oczach matek, nie mogą być wesołe. Nie może też być wesołym dziecię, które na pytanie:

..... „A gdzież twoja matka?
„Pomarli matuś—odrzecze mi na to.
„A ojciec?—Tato? Pomarli i tato!...
„Cóż ty tu robisz?—A mnie wypędzili.
„Precz mi kazali bieżeć za innemi.“

Są w utworach Konopnickiej dzieci smutne wiejskie, ale są i w miastach po różnych norach, biedne, wątłe, anemiczne i suchotnicze istoty, dla których wieś jest marzeniem nie dościgłem, zaczarowaną cudną zaklętą baśnią, o którą proszą:

„Moja mateńko! Moja rodzona!
Jakżeż tam na wsi onej?
Czy też tam dzieci chodzą w słoneczku,
Po trawce po zielonej?“

I tu bezgraniczna niedola, i tuby chciało się pomóc, ratować, ale...

„W piwnicznej izbie zmierzch zapadł czarny,
Jako to czarna dola...
Któż dziecku temu da trochę słońca,
Pokaże lasy, pola?“

Dzieciom Konopnickiej i w grobie smutno, i w grobie za mateńką za rodzoną tęsknią, i śpieszą w zaduszki do matek, wołając:

... Trumnę rzuciłam lipową,
Z pod ciężkiej tu się wyrwałam mogiły...
Pan Jezus pomógł... Pan Jezus dał siły...
Mateńko moja...

A kiedy matuś poznawszy swą zmarłą córkę pyta:

„I jakże ci tam?

Dziewczyna odpowiada:

Oj, dobrze matuchno!
Chłodno, o chłodno, o cicho, cichuchno,
Że ani serce w piersiach zakołata...

Matka:

A śni że się też co niebądź?

Dziewczyna:

Sni... chata...

Smutne te dzieci i wiejskie i miejskie mają serca dobre—śnią chaty rodzone, kochają matuleńki i oj-

ców, a bóle przyjmują jako coś zwykłego, coś co z prawa z wieku i urzędu im się należy. Dzieci Konopnickiej nie przeklinają doli sobaczej, nie wiją się w mękach i walkach z pianą goryczy i oburzenia na ustach, nie rzucają gromów na społeczeństwo.

Skarżą się cichutko i zdają się z poetką:

Przeciw nadziei i przeciw pewności,
Wystygłych duchów i śmierci wróżbitów,
Wierzyć w skrzeszenie popiołów i kości,
W jutrznię błękitów.
I w gwiazdę ludów wierzyć wśród zawiei,
Przeciw nadziei!

Na smutki i bóle dzieci swych radaby Konopnicka znaleźć ukojenie, i umie znaleźć poradne słowa, gdy rzuca społeczeństwu:

„Niechże was Chrystus“...
Kto więcej winien! Czy ten nieświadomy,
Co drogi nie zna i w ciemnościach błądzi,
Czy wy, co grube spisujecie tomy
Karnej ustawy, a nie dbacie o to,
By uczyć dziecię, które jest sierotą!“

Krótką też i jasną, a z serca płynącą daje radę, gdy kładzie w usta sędziego, mającego sądzić nieletniego zbrodniarza te proste słowa:

„Pójdź dziecię! ja cię uczyć każę!“

Kochając dzieci, kocha Konopnicka i wiejskie szkółki, w których widzi spełnienie swych marzeń, kocha biedne ciche pracownice nauczycielki, co to im

„Rodzona matka—to ziemia, co płowy
Plon żyta dała...

Ojciec rodzony, to lud ten wioskowy...
Tak go kochała!
Rodzone siostry i bracia rodzeni,
To wiejskie dziatki.
Te, które wiodła do światła od cieni,
Z uczuciem matki.

W poezjach przedstawia Konopnicka niedolę dziecka, i dzieci te, nosząc na sobie piętno tej niedoli, są, że tak powiem, symbolem tylko. Nacechowane pewną jednolitością, dla pedologa, szukającego w utworach genjuszów dróg do poznania duszy dziecięcia, wskutek tego podkreślenia jednostajnego, nie przedstawiają wielkiego pola do badań, ale badacz taki może znaleźć to, czego szuka, w jej nowelkach. Roi się tam od dziatwy i miejskiej i wiejskiej z pańskich i chłopskich domów i takiej bezdomnej, takich Hanysków, co to na „pięciu, na dziesięciu nawet zaledwo jeden ma autentycznego ojca i autentyczną matkę, a co za tym idzie autentyczną metrykę.“ Te wszystkie dzieci nie są malowane, żyją, ruszają się, a że Konopnicka po mistrzowsku umie w te małe dusze zaglądać, cały ten tłum dzieciaków jest psychologicznie prawdziwy.

Często, zaglądając w dzieciństwo własne, umie Konopnicka przedziwnie stawiać się w położeniu dziecka, umie z niebywałą siłą odtwarzać tragedje dziecięce, te prawdziwe dziecięce tragedje, niby małe, niby takie, nad któremi starsi szybko przechodzą do porządku dziennego, a przecież ze stanowiska dziecięcia wielkie, a przecież nieraz takie, że przejście ich na całe życie ślad w duszy pozostawia. Z właściwym też sobie darem umie podkreślać stosunek starszych do dzieci i przedstawiać, jak dzieci na starszych patrzą i jak sobie ich zachowanie tłumaczą.

Niepodobna nam przejść tutaj wszystkich nowel Konopnickiej i podkreślić wszystkich charakterystycznych szczegółów, związanych z naszym tematem, ale też i niepodobna się powstrzymać, aby kilku bodaj jej nowelek nie omówić bliżej. Zacznijmy od dzieci bosonogich, najbliższych autorce, bo biednych i złych, i bezdomnych. Są to dzieci z Dąbrowy, Hanyski. — „Jużci i Hanysek ma jakiś ród swój i początek, ale nie dochodzi tego. Czuje za to mocno przynależność swoją do kopalni, jest z Redenu, jest z Paryża, jest z Koszelewa, bywał z Cieszkowskiej, póki jej nie zalała woda.“ Hanysek taki „jest zazwyczaj przeraźliwie chudy, i równie przeraźliwie brudny. Jest to nawet rzecz całkiem wątpliwa, czy bywał syty kiedy. Ot trochę marnych rachitycznych kości w umorusanej skórze, zapadły srodze żywot, konopiasta grzywa, śmiejące się oczy, zawsze głodne zęby, długie cienkie jak piszczele nogi, ręce jak ta święta ziemia i fantazja od stu djasków. Taki jest „Hanysek.“ Hanyski te jak się rodzą bez imienia, tak i giną. Z wiosną zwłaszcza. Pod lada szopą, pod lada pryzmą węgla, pod lada transzą gliny widzieć można Hanyska trzęsionego przez febrę, po której opuchły kwęka jeszcze przez lato, a na jesień jak mucha zamiera.“ Śmiertelnym marzeniem każdego Hanyska jest, żeby mu muzyka górnicza po śmierci zagrała, ale marzenie to nie dościgłe. Raz tylko podobno „Hanysek jeden po arak posłany, przykucnął między szleperami i zjeżdżał chyłkiem na Łabędziej, kiedy się winda urwała. Temu grali, bo go na dziewiątego dorzucili przy pochowie ośmiu dużych trumien!

Przypatrzmy się teraz innej biedocie, Kasi Duniaczce. Ta już miała matkę. Matka kochała ją, radaby jej była nieba przychylić, ale jeść co dać nie bardzo i miała. Kiedy odłączyła Kasię od piersi „dziecko

nędznie żywione poczęło marnieć tak, że w parę tygodni wyglądało jak pasyjka. Krowy nie było kupić za co, na mleko też nie codzień grosz się jaki znalazł. Osowiała dziecina żyć musiała kartoflami i przygrzewaną polewką.“ Zaczęto dziecinę ratować, a ratunek ten doskonale Konopnicka podpatrzyła. A więc „mierzyła Kasię stara Mikulina, dociągając lewy łokietek do prawego kolanka i lewe kolanko do prawego łokietka, a gdy i to nie pomogło, matka poczęła zawodzić, a kumoszki zbiegły się z pociechą. Jedna radziła wyskrobać trzy niecki, z ciasta tego ugotować trzy kluski i dać je naczczo dziecku; druga radziła mierzyć nicią dziewięcioraką na krzyż; inna ryzykowniejsza doradzała kąpać je w „hebdzie,“ które to ziele taką ma własność, że dziecko słabe albo zaraz umrze jeśli mu nie na życie, albo też wnet wyzdrowieje.“ Wszystkie te leki i radzenia Kasia przetrzymała i uchowała się, wyrosła, ale pod klątwą, że ma uroki rzucające oczy. Biedna Kasia nie wiedziała nawet, co to znaczy, że ma oczy złe. Powiedziała ojcu o tym, co słyszała, a ten rozdrażniony, bo i jemu już ktoś bryznał o tym i uniósł się gniewem: „Kasi z bólu i ze strachu łzy po twarzyczce pobiegły; otarszy je ukradkiem, ojca za nogi chwyciła, dziękując, a potym cichutko w kąt poszła i łykając łzy nieproszone zabrała się da skrobania ziemniaków na wieczerzę.“

Równocześnie z sylwetką Kasi kreśli nam Konopnicka sylwetkę Urjela, żydowskiego chłopca, pięknego lecz milczącego i smutnego, „jak nieraz bywają dzieci tego ludu w najpierwszej młodości swojej, póki im życie nie zbudzi duszy, śniącej w jakiejś bezwiednej zadumie o niedolach wiekowych wzgardzonego plemienia swojego.“

W tej samej nowelce poznajemy się z trzecim jeszcze dzieckiem, Michałkiem—dziecięciem, pokutująca—

cym w całej pełni za winy niepopełnione. Chłopczyna ten ginie tragicznie, utopiony w przyrębli z namowy gminy izraelickiej, której był solą w oku jako zrodzony z żyda i katoliczki.

Wszystkie te dzieci jako dzieci stanowią w nowelce raczej tło i z pewnością Konopnickiej, gdy pisała tę nowelkę, nie rozchodziło się o to, aby nam dzieci te jako dzieci odmalować, a przecież dzieci te odtworzone są z prawdą, nakreślone kilku śmiałemi rzutami są przecież dziećmi z ciałem, krwią, kością i duchem.

Inne dziecko „drobnego chłopczynę sierotę, co go niegdyś wiosną zgubiły we wsi bociany, lecące na łąki, na zielone“ spotykamy na wychowaniu u starego wiarusa napoleońskiego Wojciecha Łopaty. Mizeractwo to „poterało się to tu, to tam, popychane, szturchane, nie wiedzące kędy się dziać, a prócz sińców mające na grzbiecie tylko jedną koszulkę, czarną jak święta ziemia. Płaczącego z głodu i chłodu przydybał kiedyś chłopca stary pod lasem, popatrzał, splunął, wąsy najeżył, potym go na ręce wziął, kożuchem okrył, do chaty zaniósł, okrajcem chleba utulił — i na ławie, kędy sam legiwał, uśpił. Odtąd się już nie rozłączali.“

Wychowanie Antka, „który jako przy pniu dębowym odrostek wiosenny tkwił przy Wojciechu,“ było bardzo proste. Wojciech zabierał wszędzie ze sobą Antka i ze wszystkiego najlepiej potrafił w nim rozbudzić wyobraźnię opowiadaniami z własnego jasnego promiennego wczoraj tak, „że dzieciak jenerałów owych złocistych, dobosza i trębaczy zapomnieć nie mógł,“ a gorąco pragnął zobaczyć cesarza, tego cesarza, którego stary wiarus w swych świetlanych wizjach przeszłości tak często widywał.“ Ten starzec

i ten chłopiec to rzeczywiście blask, rzucany w cienie i chłody dni naszych, to obraz jak wielka idea i w biednej chłopskiej piersi potrafi zapalić ogień, dać chwilę szczęścia i nauczyć pacholęta bose iść po ścierniskach życia ku ideałowi.

Janek Urbanowej, typ zupełnie inny, ani podobny do Antka. Jest „wysoki, chudy, czarniawy, ospowaty i terminuje u szewca Pośpieszyńskiego. Przychodzi zwykle do matki brudny, odarty z miną dziwnie wygłodzoną. Matka „Urbanowa przyjmowała go szturchańcem w bok lub w kark, gdzie się dało, wpychałą do kuchni i zaczynała płakać. Chłopak całował ją w rękę, siadał na kuferku i patrzał osowiały to na matkę, to na przykryte rynki w kominie.“ Janek jest typowym biednym zahukanym terminatorem, a Urbanowa matką prostą, zwyczajną, ale wielką w swej miłości macierzyńskiej. Miłość tę macierzyńską z jednej strony, a umiłowanie matuchny z drugiej strony bardzo często Konopnicka w swych nowelkach podkreśla, a czyni to w sposób niebywale silny, chociaż prosty.

Taki Ksawery, n. p. biedak, tułacz nad tułacze, czyż nie wspaniały jest gdy prostemi słowy opowiada, jak porzucił matkę swą, która na śmiertelnej pościeli przyznała się do niego, ale po wyzdrowieniu wstyd jej było tego idjoty. „Oczy stroskane utkwił daleko gdzieś w pędzonej wiatrem chmurze. Westchnął potym i rzekł:

„Tak nie długo czekający na nieszpór dzwonią. A no nic. Przedzwonili, idzie matka do kościoła. Jak też poszła, takem zara te wszystkie ubiory, com je od matki miał, ze siebie zewlókł, a moje ornaty, com je w węzełku na strychu chował, na się pokładłem, pacierz przed matczynym łóżkiem zmówiłem, podłogę

w stancji ucałowałem, kij wziąłem i puściłem się precz w drogę... Niech tam!—myślę sobie. Będzie piękniej przed ludźmi... Że to niby, proszę łaski pani, dodał szeptem, matka wdową wtedy była..."

Prześliczne są nowelki Konopnickiej, w których autorka sięga do bogatego skarbca swych wspomnień dziecięcych, i opowiada nam tak po dziecięcemu, jak to było to lub owo, jak to wyglądało, kiedy „Anusia pryskając na rozpostartą do prasowania spódnicę intonowała:

„Rozmyślajmy dziś wierne chrześcijany,

a „wierne chrześcijany," z których najstarsze miało lat z ośm może, a najmłodsze pięć zaledwie odpowiadały:

Jako Pan Jezus za nas cierpiał rany,
Jak od pojmania nie miał spoczywania
Aż do skonania."

Wielkie ciepło, znajomość i umiłowanie duszy dziecięcej wieje z tych obrazków —podobnie jak wielki tragizm z obrazków znowu tego rodzaju jak „Mój zegarek," w których dzieci czują „trzeszczenie w fundamentach rodzinnego życia" i widzą zegarki, otrzymane w prezencie owe zegarki, co to objawiły się oczom ich „jako krążek z nieba wycięty, błyszczący najczystszym szafirem i usiany nieprzeliczoną ilością gwiazd," sprzedawane na licytacji.

Dziecko u Konopnickiej jest czymś wielkim, świętym, czymś, co z siłą druzgocącą ze starych nieużytych serc starych panien (Moja ciuteczka) potrafi święty miłości płomień wykrzesać, czymś, co można jak krzyż Chrystusa w tułaczce życia nieść na ramieniu. (P. Balcer).

Mogiły dzieci budzą w duszy Konopnickiej żal bezmierny,

bo

Ludzkość żyć winna z nami wszystkiemi,
A nędza codzień odbiera jej siły...
Ten szereg drobnych grobów wśród cmentarza,
Co myśliciela smętnego przeraża,
Tu siew bez planu, rzucony na marno,
Kwiat bez owocu—i stracone ziarno...

bo

Poprzez mogiły, gdzie śpią te dzieciny,
W milczeniu śmierci przeraźliwem, głuchem,
Ludzkość uboższa ramieniem i duchem
Idzie tak wolno, jakby cel się zwlekał?

Widzi Konopnicka naokół siebie różne troski i szarzyzny, widzi i odczuwa czułym sercem różne dole i niedole, ale troską trosk jej to zdaje się myśl, czy które z biednych dzieci

„. . . . . usłyszy
Kiedy w swym życiu, co godnym jest cześci.

I skarży się żałośnie:

„Nie wiem, czy przyjdzie kto, by w chaty ciszy
Zasiąść do wielkiej lat dawnych powieści,
Czy mi kto powie, jak kochać potrzeba
Zagon ojczysty, co daje kęs chleba,
Jak cudze prawa szanować, jak żywem
Poczuć się w wielkim łańcuchu ogniwem!“

Przedstawia i po mistrzowsku maluje nam dzieci i w poezjach i w nowelach Konopnicka, ale te jej por-

trety nie ku zabawie, nie ku rozrywce naszej są powołane do życia. Zdają się one wołać z każdej kartki, z każdego wiersza:

O słonko! świeć jaśniej, bo ziemia zakrzepła
Rozbudzić się ze snu nie może...
O, więcej daj światła! i więcej daj ciepła,
I rosy ożywczej, o Boże!"

Ciembroniewicz Józef.

O wykładzie historji literatury polskiej.

Literatura odzwierciedla ducha narodu, oddaje w najsilniejszy sposób treść jego i dążenia, nadzieje i załamania, wiarę i zrozpaczenie, klęski i zwycięstwa; wyraża też najdobitniej stosunek narodu do życia ogólno-ludzkiego i jego w nim udział i wartość. Historja literatury więc i t. d., i t. d.

Są to określenia, które tak lub inaczej wyrażone znajdą się mniej więcej w każdym podręczniku. Nie w tym więc kwestja, jak określić—ale *słowa definicji zrealizować.* Bo to niewątpliwe, że w nauczaniu tylko ta definicja ma wartość, która się w każdej chwili w danym środowisku urzeczywistnia. Wszystko zresztą pozostanie abstrakcją — to zaś jedno tylko jest czynem.

A więc mając na myśli uczniów i nauczyciela, musimy wymagać, iżby się w stosunku ich wzajemnym przy nauce literatury polskiej treść jej istotna stawała, tworzyła. Naprawdę nauka historji literatury wtedy tylko będzie żywą, kiedy — niemożliwości nie żądam—współuczestnicy jej przeżywać będą wszystkie momenty jej pochodu.

Nie chcę, by mnie o czcze posądzano marzenia. Nie chodzi mi więc o napięcie tego przeżycia, wiem, że nie może ono być pełne na tym stadjum rozwoju, o którym mówimy (t. j. w szkole średniej)—ale zależy

mi na fakcie samym. Gdybyśmy go chcieli bardziej naukowo określić, powiedziałbym, że chodzi mi o podkreślenie różnicy, jaka istnieje między poznawaniem czysto intelektualnym a duchowym. Używając zaś tego słowa „duchowy,“ sądzę, że mam prawo powołać się na psychologję, która wszak również rozróżnienie to czyni i „duchowość“ człowieka w sensie obszerniejszym pojmuje, niż jego „intelektualność.“ Każdy z nas zresztą zgodzić się musi, że można o czymś *wiedzieć*, a nie mieć jeszcze tego na własność psychiczną, coś doskonale nawet znać, a nie wetchnąć tego jeszcze w siebie, jak się wdycha tlen, który następnie każdą kropelkę krwi przerabia.

Poniekąd zwrot ten daje się chyba zauważyć już w nauczaniu dzisiejszym. Zarzuca się system „informujący“, a dąży się do *zetknięcia poznania z życiem.*

A przecież najbardziej może do tego sposobu nadaje się nauka literatury, jeśli określenia jej nie mają pozostać tylko czczą formułką.

Czy tak się dziś w szkołach naszych dzieje istotnie? Nie mogę naturalnie sądzić o każdym poszczególnym wypadku, ale na ogół, wszyscy wiemy dobrze, że najmniej kwalifikacji wymaga się właśnie do nauczania literatury polskiej. Inne przedmioty są „ścisłe“, więc bez szczególnej znajomości i studjów dokładnych podejmować się ich nie można. Ale literaturę—„każdy przecież zna“—a po polsku „każdy umie“...

Zresztą—są podręczniki...

I otóż właśnie! Historja literatury Ign. Chrzanowskiego, dziś powszechnie w szkołach naszych używaną, najjaskrawiej oświetla fatalną metodę wykładu, prawdopodobnie dość ogólnie stosowaną. Sam p. Chrzanowski jest sumiennym badaczem niektórych epok literatury polskiej, i autorem bardzo dobrego studjum

o kazaniach sejmowych Skargi, dzieła o Marcinie Bielskim i innych. Być może, że z katedry Uniwersytetu Jagiellońskiego daje syntezy dobre, wskazówki pożądane — a niewątpliwie jest w porównaniu z poprzednikiem swoim (prof. Tarnowskim) nader dodatnim nabytkiem. Ale trzeba pamiętać, że w uniwersytecie cały ciężar studjum przenosi się na t. zw. seminarja (pracownie) i pracę osobistą ucznia w domu. *Ex cathedra* rzuca się oświetlenia, wydobywa się mniej znane szczegóły, uzupełnia się i zaokrągla pracę, gdzieindziej dokonywaną.

Mówię to wszystko dlatego, że—moim zdaniem—tu jest rozwiązanie, wyjaśnienie błędu książki p. Chrzanowskiego. Autor zapomniał, że pisze podręcznik dla szkół *średnich*. Szafuje więc uogólnieniami, ma na zawołanie mnóstwo słów, charakteryzujących pisarza, pisanych gładko, zręcznie—frazesowo. Dla p. Chrz. są to sprawy załatwione; wierzymy, że doszedł do tego po mozolnym poznawaniu materjału i t. d. Ale proszę zważyć, czym te ogólniki będą dla ucznia? Frazesem, który łatwo powtórzyć, a który, co gorsza, niczym nie zachęca do bliższego poznania rzeczy, z którą się frazes załatwia. Uczeń ma wszystko gotowe, a priori— i oczywiście, czemu nie wziąć? Jest tam w tej książce trochę materjału, mającego stwierdzać prawdziwość sądów autora, ale stają się one po prostu zbyteczne, tracą nawet wartość te dopełnienia, bo i bez nich wszystko już przed tym o autorze powiedziano.

Nie wchodzę w to, czy sądy p. Chrz. są słuszne czy nie—ale sama metoda! Toż to największe dla ucznia niebezpieczeństwo, sprzyjanie lenistwu myśli, zabijanie wszelkiej samodzielności, wpajanie grzechu frazesu!

Literatura w szkole średniej powinna oprzeć się przedewszystkim na poznawaniu *samego materjału*

Szkoła średnia ma właściwie sama przez się charakter takiej pracowni wspólnej (seminarjum). Nie należy więc śpieszyć się z uogólnieniem. Synteza winna być zdobywana przez uczniów samych. Jeśli nawet konieczne są pewne uwagi wstępne, to sądzę, tyczą się one wyłącznie takich spraw, których z materjału wprost wysnuć nie można. A więc dane biograficzne i najważniejsze momenty z podłoża historyczno-kulturalnego.

Zresztą—czytanie tekstów daje okazję znakomitą do wszelkiego rodzaju uwag ogólniejszych. Tutaj zwróciłbym uwagę na to, że poznając pisarza wprost, bezpośrednio, zdobywamy najlepszą drogę do wprowadzania uczniów w to, co nazwałem przeżywaniem literackiej spuścizny. Uwagi bowiem nie będą tylko „rzeczowe,“ ale odnosić się muszą do autora, jako do jednostki żywej, której uczucia i natchnienia wiązały się z życiem narodu i dadzą się w każdej chwili obudzić w duszy na nowo. Twórczość jest ustalonym kształtowaniem się życia wewnętrznego twórcy. Poznawanie jej jest zatym najdoskonalszą metodą tego kształtowania się w każdym z nas. A to się odnosi nie tylko do tych pierwiastków, które w nas budzą sympatję i chęć zdobycia, ale i do tych, które nas odpychają i oburzeniem przejmują i potępieniem.

Taki jest tylko żywy stosunek do przeszłości i sądzę, że bez obawy o „objektywność“ należy starać się o zyskanie go przy nauce historji literatury.

* * *

To wszystko, co powyżej przedstawiłem, zależnym jest naturalnie od podstawowego zagadnienia: jakim jest stosunek *nauczającego* do literatury. Jednakże do

pewnego stopnia odpowiedni podręcznik mógłby wskazać, ewentualnie narzucić metodę. Myślę poprostu o wypisach z bogatym materjałem tekstów, z krótkiemi wzmiankami biograficznemi i adnotacjami z dziedziny historji społecznej i politycznej, narodowej i powszechnej. Najlepszym wydaje mi się układ taki, w którymby na tekstach współczesnych uczeń poznawał zarazem najżywotniejsze współczesne zagadnienia w sferze prawa: ustroju społecznego, stanu szkół i t. p. A więc np. Ostroróg, Modrzewski, Orzechowski, Górnicki, Rej i t. d. powinni sami epokę swoją przedstawiać, zarówno pod względem stanu faktycznego, jak i tych dążeń, które wypowiadali najlepsi. Dotychczasowy system jest wręcz odmienny. W historji literatury najwybitniejsi pisarze stanowią zaledwie szczupłą ilustrację faktów, podawanych hojnie z innych nauk.

Należałoby więc przedewszystkim zarzucić szczątkowe czytanie autorów. W poznawaniu klasyków starożytnych zachodzą trudności językowe. A jednak i tam nawet każdy filolog zgodzi się na zasadę: czytać jak najwięcej! W przeciwnym razie nie osiąga się ani znajomości autorów, ani języka. W naszym przedmiocie zadanie ułatwione, to też—o ile możności—należy czytać całość lub przynajmniej część jakąś, stanowiącą pewną całość zamkniętą (np. z Rejowego Żywota lub z Modrzewskiego). Wiem, że nie łatwo to przeprowadzić w klasie, gdzie zebranych jest razem kilkadziesiąt jednostek o bardzo różnym poziomie — i że niejedna reforma szczegółowa zależy od reformy szkół naszych wogóle. Ale nawet w warunkach dzisiejszych system czytania w ciągłości przeprowadzić można. Co zaś do poziomu uczniów, to sądzę, że musimy się trzymać zasady arystokratycznej, w znacze-

niu panowania najlepszych. Niech najlepsi dyktują porządek i intensywność pracy!

* *
*

A teraz kwestja chronologicznego porządku poznawania. Niewątpliwie, zanim się je rozpocznie, uczeń powinien już mieć jakie takie o całości wyobrażenie; oczywiście, nie przez narzuconą syntezę, jeno przez samodzielne poznanie. Do literatury trzeba rozciekawić. Inaczej nie dziwmy się, jeśli uczeń nudzi się i nuży czytaniem pisarzy dawniejszych. Właściwie naprzód należałoby go zapoznać z temi utworami, które mogą mu być najbliższe, które najsilniej muszą go zająć i przejąć. Z tego względu znajomość choćby najwybitniejszych dzieł Mickiewicza, Słowackiego (najwybitniejszych i najprzystępniejszych, trzeba dodać), znajomość taka jest niezbędną rękojmią, że uczeń zaciekawi się po prostu zagadnieniem: jak wyglądała do tych czasów literatura, która tak szczytne dała owoce? Jak się rozwijała, zanim ów szczyt osiągnęła? Czy brzmiała w niej i przedtym tak silnie struna cierpienia narodowego? I dla czego nie? Czy świadomość dążeń narodowych była w niej przedtym takaż, jak u Mickiewicza? i t. d., i t. d. W ten sposób możnaby koło twórczości, która najgłębiej podziała, skupić w syntezie całą dotychczasową literaturę, a następnie przy jej poznawaniu kolejnym powoływać się na te drgnienia najwyższe, które się już poznało i w ten sposób coraz mocniej wiązać duszę ucznia z przedmiotem. A potym, oczywiście, przechodząc powtórnie z kolei do najwyższej epoki twórczości polskiej, znów oprzeć na całej budowie dotychczasowej jej szczyt-

ność i tak wykazać niejako z góry na dół i z dołu do góry nierozerwalny rozwój ducha narodowego.

Możnaby tę syntezę wesprzeć jeszcze drugą, opartą na stosunku twórczości polskiej do kultury zachodnio-europejskiej. Tu już Rej i Kochanowski stanowią znakomite wyjście dla zaznaczenia, jak się oba te prądy—wyłącznej swojskości i łączności kulturalnej rozwijały równolegle—i dojść znowu do epoki Mickiewicza i Słowackiego, jako kojarzącej w sobie szczytnie oba te pierwiastki i t. p.

To zresztą tylko jako przykład, który można tak lub inaczej zrealizować. W każdym razie uznać musimy, że do dawniejszej literatury trzeba specjalnie zainteresować młodocianego ucznia—i sądzę, że w tym celu należy zostawić nauczycielowi swobodę traktowania przedmiotu w tym lub innym porządku, ewentualnie nawet przerzucania się z jednej epoki w drugą. Jestem pewny, że całość zawsze będzie objęta, a swoboda przyczyni się tylko do wzbudzenia w uczniu koniecznego zamiłowania.

Co się zaś tyczy epoki przed Rejem, stanowczo jestem zdania, że szczegółowsze jej traktowanie winno być przełożone na sam koniec nauki. O ile naturalnie chcemy uzyskać coś więcej, niż proste wyliczanie zabytków.

* *
*

Ale czy nie spotkam się z zarzutem, że jest to na szkołę średnią za wiele? Zdaje mi się, że nie wypada ilościowo więcej, niż dzisiaj, kiedy każemy całemi stronicami uczyć się frazeologji tego lub owego podręcznika. A przecież ze szkoły średniej trzeba wynieść *dobrą* znajomość myśli polskiej i jej rozwoju i to zna-

jomość w sensie, o którym już mówiłem, w sensie *przyswojenia* sobie całego jej rozwoju. Iluż uczniów potym już do tego „przedmiotu“ nie wraca! A jak bardzo to potrzebne jest na wszystkich posterunkach życia społecznego!...

Zresztą—uwagi te pojmuję tylko jako podłoże dyskusji rzeczowej i wdzięczny będę za wszelki głos sporu lub zgody.

Andrzej Baumfeld.

O metodzie wykładu przyrodoznawstwa w szkole.

Normalny rozwój myśli człowieka prowadzi na coraz wyższe szczeble abstrakcji. Ogólne zasady, wyłaniające się z potoku rozwijającej się myśli, są podstawą dla wytworzenia charakteru moralnego człowieka.

Szkoła winna dostarczać uczniom odpowiednich bodźców, któreby wywoływały pracę myśli, i warunków, wśród którychby myśl ich normalnie rozwijać się mogła, niezbędnego spokoju dla krystalizacji pojęć i ich skojarzeń. Na tym zasadza się rola szkoły w ukształceniu charakteru.

Bez bodźców zewnętrznych myśl powstać nie może. Bodźce zewnętrzne wywołują czynność organów i części ciała, a z czynnością tą związane są wrażenia; one też wzbudzają przez asocjację ślady bodźców dawniejszych. Tak powstaje czynność umysłowa. W tym znaczeniu myśl (biorąc pod uwagę jej stronę objektywną) jest sumą sił wewnętrznych umysłu, przeciwdziałających działaniu sił bodźców zewnętrznych, równych im i odwrotnych co do kierunku (trzecie prawo Newtona w psychologji: patrz: Leshafta *Anatomja teoretyczna*).

„Jak wszelka praca fizyczna objawia się tylko wobec zewnętrznej siły oporu, tak samo czynność

umysłowa wymaga koniecznie zewnętrznego czynnika pobudzającego“ (Leshafta *Anat. teoret.* T. I).

Formalna strona myśli, organizacja elementów myśli, zależy od budowy aparatu poznawczego. Organizująca siła intelektu przetwarza materjał wrażeniowy na idee.

Od właściwości tego aparatu zależy, że dane niedokładnych doświadczeń wywołują powstawanie w umyśle naszym idei absolutnych. Przeto idea nie jest prostym wynikiem doświadczenia, lecz czymś, co powstaje *przy* doświadczeniu. Natura idei jest aprjorystyczną.

Idee rodzą się w chwili zetknięcia się poznającego subjektu ze światem zewnętrznym; one wytwarzają kanwę, na której rozgrupowuje się materjał wrażeniowy. Idea jest warunkiem doświadczenia i jego kierowniczką, ale z drugiej strony doświadczenie jest warunkiem wzrostu idei. Że idea nie może być prostym wyciągiem z doświadczenia dowodzi już to, że idee mają wartość absolutną (np. idea równości działania i przeciwdziałania) podczas gdy doświadczenia dają tylko rezultaty przybliżone.

Profesor Szymborski we wstępnym wykładzie do kursu termodynamiki na uniwersytecie kijowskim mówi o aprjorystycznych ideach, w szczególności o prawach „zachowania,“ że „tworzą one podstawę nietylko nauk fizycznych, ale i całego naszego myślenia. Odnajdujemy je w założeniach religji, moralności i życia państwowego. Zasada, że zło pociąga za sobą karę, a dobro nagrodę wyraża, że w systemie wyodrębnionym, t. j. w takim, który w zupełności określa się pierwiastkami składowemi, suma dobra i zła powinna pozostać stałą. Absolutnie analogiczny charakter posiada w mechanice trzecie prawo Newtona o równości działania i przeciwdziałania, wyraża ono, że suma działania

i przeciwdziałania jest stałą. Dla czego? Na zasadzie tegoż, dla czego suma dobra i zła jest stałą. To nie wypływa z doświadczenia, to w ogólnych wypadkach nasz pogląd na naturę rzeczy; uzasadnić tego nie możemy, ale tak święcie w to wierzymy, że jest dla nas realniejsze od doświadczenia...“ Tak samo każde uogólnienie zjawisk obserwowanych najczęściej przybiera formę praw zachowania, tak np. zachowanie momentów obrotu, zachowanie rzutów, ilości ruchu i t. d.“

Im jaśniej jest skrystalizowana idea, tem dokładniejsze i bogatsze może być doświadczenie; bo idee są organizatorkami doświadczenia. Wiedza wtedy staje się naprawdę nauką, idącą po jasno wytkniętej drodze, kiedy w jej dziedzinie możliwe już są przepowiednie dedukcyjne, otrzymywane z założeń zasadniczych, sprawdzonych drogą doświadczalną i metodą matematyczną, ale mających swe źródło w ideach aprjorystycznych.

Z tego wszystkiego dadzą się wyprowadzić najogólniejsze wskazówki metodyczne do nauki szkolnej. Naprzód trzeba pomóc uczniowi do jasnego sformułowania własnych idei o świecie, dawno kiełkujących w jego głowie, poprzeć i wzmocnić je ściślejszemi doświadczeniami i faktami naukowemi. Tym sposobem w umyśle ucznia utworzy się wyraźne i silne ognisko ideowe, wokoło którego porządnie będzie się grupował napływający materjał wrażeniowy. Od dobrego zbudowania tego ogniska ideowego będzie zależało, czy myśli osobnika będą się rozwijały *„po linji prostej,“* tworząc nieprzerwane łańcuchy, czy uczeń stanie się samodzielnym badaczem i myślicielem, ćwiczącym z zamiłowaniem swe zdolności intelektualne.

Rozpowszechniona w szkołach metoda nauczania

poglądowego stoi w djametralnym przeciwieństwie względem zasady wyżej wyrażonej. Metoda poglądowa ignoruje zupełnie znaczenie idei aprjorystycznych. Stronnicy tej metody widzą w doświadczeniu jedyne źródło wszelkich uogólnień.

Wrażenia wzrokowe, dotykowe i mięśniowe stanowią dla nich jedyny fundament nauki; jednak z samych wrażeń nigdy doświadczenie nie powstanie, potrzebny jest wewnętrzny kierownik.

Brak dobrze zbudowanych idei kierowniczych w umysłach uczniów zmusza nauczyciela do roli wiecznej niańki swych uczniów i do prowadzenia ich ciągle na pasku. Takim sposobem nie można wykształcić ani myśli, ani charakteru.

Lekcja poglądowa zaczyna się zwykle od oglądania objektu. Potym mówi się o rzeczy widzianej. Uczeń nie wie, na co ma patrzeć; kiedy mu pokazują preparat, nie wie, na co ma zwrócić uwagę i najczęściej widzi nie to, coby trzeba było zobaczyć. Darwin opowiada w swych pamiętnikach o studenckich wycieczkach geologicznych pod kierunkiem profesora, w których sam uczestniczył; mówi on, że studenci najczęściej nie widzieli tego, co im pokazywano. Żeby coś zobaczyć, trzeba być przygotowanym do zobaczenia. Tylko własne idee mogą kierować uwagą badacza. Na lekcji poglądowej uczeń nie wie, dla czego mu teraz to, a nie co innego pokazują — nie znanym mu jest plan, którym się nauczyciel kieruje. Uczeń pracuje bez planu. Wie tylko, że go za rękę prowadzą i dopiero później, rzucając spojrzenie wstecz na przebytą drogę, może uchwycić nić przewodnią swej pracy. Takim sposobem można zaznajomić ucznia z przedmiotem, można dobrze przygotować do egzaminu, ale pracować samodzielnie, wynalazczo nikt się tym sposobem nie nauczy.

Nauka szkolna, jeżeli ma wykształcić tęgą i niezależną myśl, powinna być teoretyczna, powinna wypływać ze świata idei, w głowie ucznia istniejących. Tylko nauka teoretyczna—mówi Leshaft—ma znaczenie praktyczne, ponieważ pozwala człowiekowi wyjaśniać samodzielnie poszczególne wypadki i twórczo przeobrażać swe czynności.

W książce o wykształceniu fizycznym Leshaft zwraca uwagę na fakt, że rozwój duchowy ślepych przewyższa zawsze rozwój głuchoniemych.

„Ślepi mają umysł lotniejszy, fantazję bogatą i stwarzają sobie własny świat wewnętrzny urojony. Głuchoniemi odznaczają się zwierzęcą realnością, pojęć abstrakcyjnych posiadają mało, ich rozwój moralny jest ograniczony, umysł mało podatny do rozwoju.

Tymczasem nauczanie według metody poglądowej Pestalozziego i filantropin opiera się przeważnie na wrażeniach wzrokowych. Jednak pokazywanie przedmiotu, którego obraz nie był poprzednio wywołany w wyobraźni uczniów nie ma kształcącego znaczenia: nie tworzymy pojęć przez samo tylko widzenie przedmiotu, jakkolwiek długobyśmy nań patrzyli. Zawsze będą to tylko wrażenia wzrokowe, łatwo zacierające się w pamięci.

Przy kształceniu fizycznym Leshaft wymaga, by zaznajamianie z czynnością odbywało się koniecznie zapomocą słów, a nie pokazywania (rzecz zasadnicza w systemie kształcenia fizycznego Leshafta). W uwagach ogólnych, dotyczących metodyki kształcenia fizycznego mówi, że „tej głównej zasady trzymać się trzeba stanowczo przy zajęciach fizycznych, a także w zastosowaniu do nauk przyrodniczych, których wykłady połączone są z demonstrowaniem objektów. Łat-

wo jest zapoznać się z przedmiotem zapomocą wzroku, o wiele trudniej stworzyć sobie o nim pojęcie na podstawie słyszanego opisu; pierwsze wymaga mniej pracy świadomej, drugie bardziej natężonej uwagi, większego wysiłku myślowego i zekształtowania wyobrażeń z poszczególnych wrażeń słuchowych; stanowi to ćwiczenie w tworzeniu wyobrażeń, czego pierwsza metoda nie daje.

Wyobrażenie schematyczne, wytworzone na podstawie słów, staje się żywym, konkretnym, kiedy uczeń samodzielnie wykona czynność, o której słyszał, lub jeśli zobaczy rzecz, o której poprzednio mówiono. „Trzeba widzieć, z jaką uwagą ogląda człowiek przedmiot, na którym sprawdza myśl własną, żeby przekonać się o słuszności powyższej zasady.“

Wyobrażenie schematyczne, wytworzone na zasadzie słyszanego opisu, jest konstrukcją ideową, która może kierować uwagą człowieka i pracą zmysłów, nadając jej określony plan i kierunek. Taka tylko praca jest naprawdę samodzielną, kształcącą twórcze zdolności człowieka. Plan pracy powinien być w głowie ucznia, a nie tylko w głowie nauczyciela.

Ażeby zasadę tę konsekwentnie w szkole przeprowadzić, należy oprzeć naukę szkolną na fundamencie ideologicznym, który już wyrósł w głowach uczni, wstępujących do szkoły. W szkole trzeba zaczynać od zmobilizowania gotowych idei, które uczeń przynosi ze sobą do szkoły, od wyraźnego ich formułowania. Oparta na takim fundamencie ideologicznym nauka szkolna sprowadzi się do rozwiązywania szeregu zadań analitycznych i syntetycznych, do analizy objektów na zasadzie ogólnych założeń i konstrukcji syntetycznych, dopełniających wyniki obserwacji i podlegających dalszemu sprawdzaniu.

Pozostaje mi dać przykład konkretny, schemat wykładu przyrodoznawstwa, na powyższej zasadzie ugruntowanego.

Wykład botaniki. Na pierwszej lekcji można zacząć od zwrócenia uwagi uczniów na jedną z cech wspólnych wszystkim roślinom, na zjawisko wzrostu. Wzrost polega na przybywaniu ciała. Czy roślina może sama z niczego stwarzać swe ciało? Tu okaże się, że idea zachowania (niezniszczalności i niestwarzalności) materji głęboko jest zakorzenioną w umysłach dzieci. I nie może być inaczej, gdyż idea ta jest aprjorystyczną—jest ona nieodłącznym atrybutem każdej umysłowości. Nie możemy myśleć o materji inaczej jak o niezniszczalnej i niestwarzalnej.

Zapomocą paru doświadczeń można ukonkretnić tę ideę i pomóc dzieciom do jasnego jej sformułowania, należy jednak wcześniej lub później wyjaśnić uczniom, że doświadczenie jest tylko niedokładnym sprawdzianem naszych myśli, które operują pojęciami idealnemi i absolutnemi.

Opierając się na jasno sformułowanej idei zachowania, rozumujemy, że roślina, która nie może stworzyć swego ciała z niczego, musi pobierać materjał z zewnątrz, ze swego środowiska. Nie mogąc jeszcze bezpośrednio obserwować zjawiska odżywiania u roślin, dochodzimy do przyznania jego skuteczności drogą rozumowania. Teraz trzeba tylko sprawdzić doświadczalnie tę przepowiednię naukową.

Takim sposobem odrazu, na pierwszej lekcji, stajemy z uczniami na gruncie psychologji myślenia naukowego.

Nie wyuczać się z podręcznika lub z opowiadania—lecz dochodzić i sprawdzać! Oto, co jest zasadniczym w nauczaniu.

Na następnych lekcjach będą się wyłaniały nowe pytania: jakie materjały, jakim sposobem dostają się do ciała rośliny; jak są urządzone części roślin, służące do pobierania tych materjałów i t. d. Kiedy dojdziemy do zjawiska dysymilacji i asymilacji, wówczas nauka o odżywianiu pogłębi się, poprawi się błędne przypuszczenie, które na pierwszych lekcjach może w głowie ucznia powstać, jakoby doprowadzanie materjałów potrzebne było tylko w rosnących częściach rośliny.

Nie trzeba się obawiać tego, że przy takiej metodzie nauczania, nieraz przez błędne pojęcia iść wypadnie. Tylko tą drogą idąc, uczeń będzie zdobywał prawdę własną pracą, a tylko własną pracą zdobyta prawda ma znaczenie kształcące dla umysłu i charakteru.

Nie można iść do prawdy, nie robiąc błędów. Nie myli się ten tylko, kto prawdy, nie szuka.

Z szeregu faktów nauczyciel powinien wybierać tylko takie, których analizę mógłby przeprowadzić wyczerpująco i takie tylko fakty omawiać w klasie. Żaden program nie powinien go w tym krępować.

Szkoła powinna uczyć myśleć, nie zaś uczyć botaniki lub zoologji: uczyć myśleć o widzianym i słyszanym i być zawsze w zgodzie ze swemi ideami aprjorystycznemi. Do tego służy metoda teoretyczna. Szkoła też powinna nauczyć każdego wyzyskać do dna świat zewnętrzny, jako źródło bodźców dla myśli. Do tego służy metoda sprawdzająca—dopełnienie metody teoretycznej. Myśl, która ciągle jest pobudzaną z zewnątrz (w tym celu trzeba mieć oczy zawsze szeroko otwarte na świat zewnętrzny) nigdy nie zatrzyma się w swym rozwoju i kształcąc się bez ustanku będzie się ciągle wznosiła na coraz wyższe szczeble abstrakcji, na te

wyżyny, na których wyrasta drzewo charakteru moralnego. Niewielu ludzi dorasta do stworzenia własnego charakteru. Szkoła i wykształcenie powinny pomóc każdemu dopiąć do własnych wierzchołków, osiągnąć najwyższą zdobycz człowieka, wytworzyć swój charakter indywidualny.

Dla tego szkoła powinna przestać być szkołą tylko uczącą i stać się szkołą samokształcenia.

W. Kociejowski.

Zagadnienie płciowe w wychowaniu.

Należy niewątpliwie do najtrudniejszych zagadnień w dziedzinie pedagogiki. Przedewszystkim dlatego, że rozwiązanie jego zależne jest od stanowiska, jakie wychowawca zajmuje w etyce płciowej. Dlatego dobrze zrobił Dr. F. W. Foerster, autor nowej książki w tej sprawie [1]), łącząc obie jej strony i rozpatrując naprzód etykę seksualną na to, żeby z niej dopiero odpowiednie dla pedagogiki wysnuć wnioski.

Należy pójść jeszcze dalej i powiedzieć: że poglądy etyczne w tej kwestji zależą najzupełniej od całości poglądów na świat, życie, społeczeństwa i t. p. Kto, jak autor, wychodzi z uznania autotorytetu Ewangelji i kościoła, ten musi w konsekwencji bronić nienaruszalności dzisiejszych form etyki płciowej, małżeństwa sakramentalnego i jego nierozerwalności. Kto więc ośrodkiem sprawy uczyni monogamję i sakrament małżeński, ten naturalnie żądać będzie utrzymania różnicy między dziećmi ślubnemi i nieślubnemi, wystąpi przeciwko rozwodom i mówić będzie o obowiązku, jako czynniku, mogącym zrównoważyć w małżeństwie nawet ewentualny brak miłości. Słowem —

[1]) Dr. F. W. Foerster, docent uniw. w Zurychu: „Seksualna etyka i pedagogika“ z 3-go wyd. przetł. Karol Schott, Warszawa M. Szczepkowski, 1911. Bibljot. „Prądu“ nr. 3.

stanie najzupełniej na gruncie „dawnej“ etyki, a zachowa się opornie przeciwko wszelkim zakusom i próbom etyki „nowej.“

Zresztą, autor nie robi z tego tajemnicy i sam się nam otwarcie w tym charakterze przedstawia.

Dla wielu dzisiejszych wychowawców sam ten wstęp wystarczy, żeby książkę D-ra Foerstera odłożyć i jako objaw „wsteczny“ raz na zawsze potępić. Ale uczynią niesłusznie. Bo przedewszystkim książka pisana jest bardzo dobrze, sprawę określa wszechstronnie i cechuje się rzadką zaletą sumiennego traktowania przeciwnika, uznania dobrej jego wiary, a nawet autor stwierdza, że cel „nowej“ i „dawnej“ etyki jest ten sam, drogi tylko i metody zupełnie odmienne. Poznać więc takiego przeciwnika należy i wartość jego ocenić.

Ale są jeszcze ważniejsze powody, dla których dziełko D-ra Foerstara powinno znaleźć się w ręku „najpostępowszego“ nawet wychowawcy. Wolno bowiem w polityce się zacietrzewić i w chwili zapału jednostronnego zamknąć uszy na twierdzenia strony przeciwnej—ale tam, gdzie chodzi o *duszę dziecka*, nigdy dość się uczyć i nigdy dosyć przekonań swych próbować nie można.

I oto czytając książkę, widzimy kwestję etyki seksualnej, opartą o czynnik niesłychanej wagi — o *wolę*. Zgadzam się z autorem najzupełniej, że niejeden ślepo postępowy prąd w wychowaniu zamało czynnikowi temu poświęca wagi. Wychowanie „naturalistyczne,“ biorące człowieka tylko jako część natury, musi zbyt bezwzględnie schlebiać wszystkim jego popędom naturalnym i każdą próbę otamowania ich niemal za zbrodnię przeciw naturze uzna. Ale autor ma słuszność, kiedy widzi w tym źródło nazbyt już dzisiaj „wybujałego erotyzmu.“

Bezwzględna wolność jest jasnym szczytem rozwoju, do którego dojść trzeba mozolną drogą pracy wewnętrznej. Ideałem jest niewątpliwie, pragnąć tylko tego i to tylko zdobywać, co ma siłę wznosić mię coraz wyżej, doskonalić człowieczeństwo moje aż ku wyżynom boskości. Dlatego rozwój taki jest ciągłą ofiarą z rzeczy niższych na korzyść wyższych—i wymaga niewątpliwie silnej, niezachwianej woli. Ale zdaje mi się, że i wola sama czerpać musi siłę ze źródeł jeszcze pierwotniejszych i głębszych, musi opierać się na *uczuciu*. Pragnąć silnie i dążyć niestrudzenie możemy tylko do tego, co nas rwie i pociąga ku sobie, co naszą miłość budzi i podsyca. Kto wie, czy nie należałoby całego ciężaru wychowania przenieść na—*ukochanie*. Oczywiście — z ukochania płyną i obowiązki, ale to może jest najsłabszą stroną dawnej pedagogiki, że w wykształceniu poczucia obowiązku uznaje punkt źródłowy. Jest on raczej pochodnym i cała racja jego w owych głębszych pokładach psychicznych, na które przedewszystkim zwrócić należy troskę wychowawczą.

Autor nie liczy się—lub za mało z tym, że niepodobna szczepić miłości w dusze dziecięce ku temu, co dookoła siebie widzi zdeprawowane i zdeptane. Wejść na grunt tych instytucji, które są wynikiem obłudy współczesnej, jest dla wychowawcy wprost niemożliwe. A jednak musimy przyznać rację autorowi, kiedy twierdzi, że nie jest najważniejszym środkiem usunięcia złego t. zw. uświadamianie płciowe. Niewątpliwie, na tym punkcie przesada doprowadza nieraz wprost do objawów barbarzyńskich. Chodzi tu raczej o wzmocnienie dziecka wobec faktów, które muszą wstrząsnąć nim w danym momencie. Wzmocnienie to — słusznie powiada autor — może się dopełnić jedną tylko drogą: stawianiem przed oczy celów najwyższych, rozwinięciem idei opanowania dla nich po-

pędów zmysłowych. Nie w tym celu, żeby je zniszczyć — ale aby poddać je siłom duchowym. Nasuwa mi się tu uwaga pedagogiczna, czy nie możnaby w sferze wychowania płciowego wejść na taką drogę: życie zmysłowe winno być źródłem pomocy dla uzyskania maximum szczęścia. Ale to szczęście najwyższe możliwe jest tylko w wielkiej, cudownej miłości. Miłość zaś zależy od poziomu, na który się wznieść zdołał człowiek. Tak więc doszliśmy do tego, że człowiek, idący wzwyż nie tylko nie potrzebuje wyrzekać się życia erotycznego, ale przeciwnie uzyskuje w nim wartości najwyższe i najtrwalsze. Stąd już łatwe przejście do idei, że — jak w dążeniach czysto duchowych oddaje się niższe na ofiarę wyższych — tak i w dziedzinie zmysłowej należy użycie chwilowe poświęcić dla oczekującego nas związku harmonijnego z kobietą czy mężczyzną. Tu zarazem byłoby kojarzenie ciała z duchem, przezwyciężenie ideału ascetycznego (wbrew żądaniu d-ra Foerstera), a uniknięcie niebezpieczeństwa strącenia młodzieży w nizki erotyzm.

Sądzę bowiem, że zagadnienie płciowe w etyce „dawnej“ za wiele ma z dawnego rozdziału między ciałem a duchem i z pogardy dla ciała, jako tworu szatana. Należy przeciwnie głosić boskie piękno ciała i kształtu i jako zdradę boskości uznać wszelkie skalanie go i ściągnięcie w brud. To będzie najsilniejszą opoką przeciwko wszelkiej prostytucji, małżeńskiej i niemałżeńskiej — to będzie jedyną drogą dla wystawiania w sferze tej ołtarza jedynej, wielkiej miłości, samej dla siebie będącej sakramentem.

Dr. Foerster opiera pedagogikę płciową o religję. To postawienie kwestji wymagałoby koniecznie oddzielnego i poważnego traktowania. To pewna, że racjonalizm przeżył się już nietylko w filozofji, że

szczególnie dla sztuki kształcenia dusz wyższe tchnienie duchowe stanie się wkrótce niezbędnym. Jednakże autor nie ustrzegł się fatalnego błędu ludzi katechizmowych, którzy religję swoją uważają tylko za— klapę bezpieczeństwa. Z takim pojęciem rzeczy nic mieć wspólnego nie może dążność do oparcia wychowania o ideę ciągłego pochodu wzwyż. Pedagogika seksualna snuć się musi z poczucia świętości *całego* człowieka, niemożliwości oddzielenia wzruszeń t. zw. cielesnych od psychicznych — a stąd płynie konieczność „wniebowstąpienia“ obu skrzydłami istoty naszej.

Andrz. B.

Jeszcze o faworytach[1]

SŁÓW KILKA.

Faworyci w szkole.

Myśl nowa, rzucona śmiało na teren zagadnień pedagogicznych, myśl, która odrazu stanęła w rażącej sprzeczności z ogólnie dotąd przyjętemi zasadami.

Jak każdy nowy kierunek, który siłą rozpędu młodocianego łatwiej obala zmurszałe formy starego porządku, niż daje wzamian wyraźne wskazania, hasło faworyzowania w wychowaniu zbiorowym, wymaga poważnego zastanowienia się, dokładnego rozbioru czynników, poruszających zespół wychowawczy, oraz rewizji szczegółowej tych założeń pedagogicznych, które bez zastrzeżeń uznawano dotąd za najlepsze, jako jedynie racjonalne.

Ideałem wychowawcy jest wytworzenie takich warunków, by każdy z jego wychowańców mógł osiągnąć największą pełnię rozwoju swych sił duchowych. Stąd dla wychowawcy płynie nieodzowna konieczność wglądania w życie każdej kształcącej się duszy, wnikania w sferę jej pragnień i potrzeb, zbliżania się do niej celem lepszego poznania, zrozumienia i wyzyskania lepszych skłonności i chęci. Zarówno sprawiedliwość, jako poczucie sumienności w spełnianiu obowiązków, wymagają od wychowawcy możliwie równomiernego podziału swej pracy pomiędzy wychowań-

---

[1]) Patrz „Nowe Tory“ Zeszyt VIII, r. 1910, str. 189.

ców. Gdy dziecko powierzam wychowawcy, mam prawo odeń żądać, by opiekował się dzieckiem, poświęcił mu pracy nie mniej, niż to czyni względem innych dzieci. W pełnieniu swoich obowiązków wychowawcy nie wolno się rządzić żadnemi względami natury osobistych chęci lub niechęci, skoro się podjął zadania wychowywania wszystkich dzieci, skoro z góry, zanim poznał swych wychowańców, zobowiązał się pracować dla dobra każdego z nich. Współczesny wychowawca nie dobiera sobie dowoli wychowańców, a dostaje gotową gromadę przygodnie zrzeszonych dzieci, nie może zatym występować w roli starożytnych filozofów, gromadzących dokoła siebie uczni tylko duchem pokrewnych i szczytniej myślących.

Szkoła, jak powszechnie o tym wiadomo, nie jest bynajmniej urzeczywistnieniem idealnych warunków wychowania. Na jej gruncie walczą ze sobą szablon z indywidualnością. Całość przeciwstawia się stale jednostce. Wychowawca musi bezustannie lawirować pomiędzy szablonem, sprzęgającym w całość różne indywidua, różnobarwne psychologje, a rozpędem indywidualności, niekiedy zwalczających się wzajem. Do utrzymania ładu i porządku, niezbędnych w gromadzie wspólnie prowadzonej, ustanawiać musimy ogólnie obowiązujące przepisy, pewien regulamin, któremu powinien podlegać zarówno niesympatyczny Tadzio, jak i sympatyczny Józio. Są to wprawdzie formy czysto zewnętrzne, ale nie brak również objawów natury wyłącznie czysto duchowej, które z konieczności rzeczy niwelującym wpływom szkoły podlegać muszą. Gdy opowiadam jaką zajmującą historję swoim wychowańcom lub pokazuję im coś ciekawego, nie mogę i nie mam prawa omijać jednostki mniej dla mnie sympatycznej, —sprawiedliwość oraz wszelkie względy

pedagogiczne wymagają ode mnie udostępnienia wszystkiego, co z siebie dać pragnę, w równej mierze dla wszystkich. Niesympatyczny Tadzio uczułby się bardzo dotkniętym, gdybym w jego obecności dawał do oglądania jakiś ładny obrazek sympatyczniejszym odeń chłopcom, ignorując jego naturalne zaciekawienie i uprawnioną chęć do korzystania z tego, z czego inni korzystają jedynie dla swych wdzięków i miłych twarzy. Wobec tego zdaje nam się, iż wychowawca nie może, nie ma prawa wytwarzać uprzywilejowanych grup, ani jednostek z pośród wychowańców. Z przywilejów wyłącznych nie ma prawa korzystać ani młodzieniec z wyższemi aspiracjami, ani jego kolega miernie uposażony, ani sprawująca się wzorowo Halinka, ani niesforny i nieznośny Jaś, jakkolwiek dla Halinki możemy być z wielkim uznaniem, a dla Jasia mieć jedynie wyrazy napomnienia i nagany. Bowiem uznanie wyższości jednego z wychowańców nie jest bynajmniej stawianiem go na stanowisku uprzywilejowanego wobec innych towarzyszy, a tym mniej wobec kolegów, zasługujących na naganę, gdyż jest to tylko wymiarem sprawiedliwości; co innego przywileje, które są i były zawsze i wszędzie zaprzeczeniem sprawiedliwości, gdyż obdarzają jednych kosztem drugich, uprzystępniają pewnej tylko garstce korzystanie z tego, co się z prawa wszystkim należy.

Z drugiej jednak strony na szarym tle gromady zarysowują się wyraźnie jednostki wybitniejsze, swym rozrostem bujniejszym potrącające stale o ramy szablonu. Zaciasno im w klatce, skleconej na zasadzie rachunku średnio-arytmetycznego, dopasować się nie mogą do wymagań szarzyzny, powszedniość ich gnębi, zabija ducha. Czy ma prawo wychowawca dla tych orląt mieć coś więcej ponadto, co ma dla szeregowców, miernot lub kretynów? Tu właśnie zaczyna się

najtrudniejsze zadanie dla wychowawcy i od jego taktu, wyrobienia, umiłowania sprawy, wreszcie poglądów wiele zależy. Tu kończy się szablon zarówno w stosunku do wychowańców, jak wychowawcy. Duch samorzutny, o wybitnym, swoistym charakterze, nawskroś indywidualny nie da się mierzyć miarką na obstalunek. To też wychowawca nie ma dlań gotowej recepty, nie poprzestaje na udzielaniu mu dawek, obowiązkiem przepisanych, lecz wchłania w siebie promienie jego duszy, by na jego aspiracje twórcze odpowiedzieć oddźwiękiem. Ma więc zatym wychowawca dla swych orląt coś więcej, niż powszedniość obowiązku odeń wymaga, coś takiego, co wyłącznie dla nich jest przeznaczonym. Ale nie tylko wybitniejsze, zdolniejsze jednostki mogą przykuć do siebie naszą uwagę. Znajdzie się zawsze sporo takich, co pociągną nas ku sobie nie wybitniejszemi zdolnościami, ani bystrzejszym umysłem, których zresztą mogą nie posiadać, lecz dajmy na to, ujmującym sposobem zachowania się lub innemi przymiotami duszy. Mogą być i tacy, dla których każde nasze dobro słowo to podnieta, życzliwe spojrzenie to zachęta. Możemy więc, a nawet musimy posiadać w swym arsenale środków wychowawczych zasoby nie tylko zdawkowych uczuć i nie tylko urzędową życzliwość dla miłych wychowańców.

Pozornie stajemy wobec siebie w sprzeczności, zaczynamy jakoby tolerować przywileje po uprzednim kategorycznym i bezwzględnym ich zwalczaniu. Otóż postaramy się wyświetlić tę pozorną sprzeczność, a najlepiej uczynimy to na przykładzie konkretnym. Wychowawca ma przed sobą niejednolitą gromadę, dba o rozwój jej członków w tym celu daje książki do czytania, dobierając je podług upodobań i skali rozwinięcia każdego osobnika. Zagadnięty przez którego-

kolwiek, udziela chętnie wyjaśnień, ułatwia według możności zrozumienie przeczytanego. W tej pracy, podjętej dla wszystkich i każdego, nie wolno mu pominąć nawet wstrętnych dlań wychowańców bez wyraźnej ich krzywdy, bez uszczerbku dla ich dobra. Dotąd właśnie sięga równouprawnienie, i wszelkie na tym gruncie zaniedbanie czyichkolwiek potrzeb naturalnych byłoby upośledzeniem jednych, a uprzywilejowaniem innych. Wyobraźmy sobie dalej, że pośród gromady wychowawca wykrywa takich, co po przeczytaniu książki usiłują ułożyć własną powiastkę. Czy stanie się komukolwiek krzywda, jeśli wychowawca udzieli specjalnej uwagi tym usiłowaniom i ułatwi ich rozwój.

Pociąg do jednych, a wstręt i odraza do drugich jest rzeczą naturalną, ludzką, nieuniknioną. To też wychowawca napróżnoby się opierał tej naturalnej właściwości ludzkiej, gdyby usiłował dla jakiejś z góry powziętej zasady, zniwelować uczucia, jakie w nim wzbudzają różnorodni wychowańcy, do poziomu miary przeciętnej.

U wychowawcy zatym znajdą się zawsze wybrańcy, dla których żywi on większą sympatję, chociażby siebie i innych „dla zasady“ starał się przekonać, że tak nie jest, chociażby nie okazywał tego na zewnątrz.

Miłe dziecko pociąga nas ku sobie; pomiędzy nim a nami nawiązuje się mimowoli i niezależnie od nas nić przyjaźni. Możemy o tym nikomu nie mówić, nie zaznaczać tego wyraźnie, każdy jednak z bliższego otoczenia wyczuje ten łącznik niezawodnie. Ukrywanie zatym naszych ściślejszych węzłów z ulubieńcami na nicby się nie przydało. Jednakowoż fakt bliższej zażyłości z pewną grupą, czy jednostką z gromady, o tyle ma wartość dodatnią, o ile pozostaje w sferze

subtelnego zrozumienia się bez słów. Wszelkie na tym tle manifestacje, a nawet chociażby najlżejsze podkreślania byłyby zjawiskiem niepożądanym i demoralizującym, bowiem świadczyłyby przedewszystkim o płytkim podłożu naszych uczuć, pozatym wywołaćby mogły słuszną urazę i niechęć, a może nawet nienawiść.

Drugorzędną jest rzeczą, jak nazwać mamy ulubionych naszych wychowańców, mianem faworytów, czy ulubieńców, o wiele ważniejszym jest to, jak pojmujemy swoje względem nich stanowisko i zadania, jako wychowawcy... W zależności od tego faworyt staje się dla nas nie tylko tym, za co dotąd pospolicie uchodził, lecz nabiera poważniejszej treści, przekształca się w naszym pojęciu z przyjemnego chłopaka, o krotochwilnym, lekkim wyrazie na typ wyższy, a niekiedy dźwignię na placówce wychowawczej.

Jak wszędzie, a w wychowaniu chyba najłatwiej wszelki pochop do nowości i rozpęd w ich stosowaniu jak najdalszym może zaprowadzić nas na drogę ślizką. To też w sprawie faworytów w szkole należy się głęboko zastanowić nad tym, czy mamy tylko uprawnić istnienie faworytów w szkole, czy też należy pójść w tym kierunku jeszcze dalej i otworzyć specjalny kult faworyzowania, jako poważnego czynnika wychowawczego.

Nie przesądzając tego zagadnienia ani w tym, ani w innym sensie dla najprostszej przyczyny, bo dla braku poważnego doświadczenia w tym względzie pozostawiamy je normalnemu rozwojowi. Próby na gruncie praktycznym dadzą nam cenny materjał, a myśl nie omieszka rozejrzeć się w nim i wysnuć stąd wniosków pożądanych.

Jan Hanicki.

Dnia 25 stycznia r. b. zmarł

Mieczysław Brzeziński

literat, nauczyciel przyrodnik, znakomity pisarz ludowy, redaktor „Zorzy."

Nad mogiłą, zabierającą tak przedwcześnie i tak niespodzianie wielkiego i niestrudzonego pracownika na polu oświaty naszej, w imieniu Rady Pedagogicznej Szkoły Handlowej Zgromadzenia kupców m. Warszawy, i jako wyraziciel ogółu, który stratę tę boleśnie odczuł, prof. W. Jezierski dał wyraz powszechnej czci dla zmarłego, w następującym podniosłym przemówieniu:

Żałobni słuchacze!

Było życzeniem Rady Pedagogicznej Szkoły Handlowej Zgromadzenia kupców m. Warszawy, bym w jej imieniu nad tą smutną mogiłą złożył hołd pamięci zmarłego towarzysza pracy ś. p. Brzezińskiego.

W roku 1901, ulegając gorącemu pragnieniu Rady Opiekuńczej i ówczesnego kierownika szkoły, ś. p. Mieczysław Brzeziński objął lekcje nauk przyrodniczych w szkole naszej, pracował w niej aż do chwili, kiedy kres pracy wyznaczyła choroba, z której nie sądzono Mu było ozdrowieć.

W ciągu tych lat 9-ciu patrzyliśmy ze czcią i podziwem na człowieka, który umiał harmonijnie zespoilć w wykładzie rzetelną

ścisłość nauki z formą przystępną, jasną i prostą. Miał ś. p. Mieczysław niezwykły dar pedagogiczny i popularyzatorski, wielką zręczność w wykonywaniu doświadczeń, niepospolity talent rysowniczy — nic też dziwnego, że zaszczepiał w dziatwie szkolnej gorące zamiłowanie do nauk przyrodniczych; nietylko wysoka wartość umysłowa i moralna, ale i nad wyraz szacowna Jego postać, powagi i majestatu pełna, budziła w duszach dzieci urok dla Niego, jednała Mu ich miłość i szacunek...

Starsza młodzież i my, nauczyciele, którzyśmy to wielkie szczęście mieli, żeśmy ś. p. Mieczysława za kolegę uważać mogli, wiedzieliśmy o Nim więcej.

Czciliśmy Go za Jego uczciwe, gorące umiłowanie ludu, umiejętną i gorliwą pracę nad krzewieniem oświaty powszechnej, za to, że gdy niezapomniany Promyk czytać uczył, — Brzeziński dał ludowi cudną, a tanią książkę do czytania. On—jak nikt bodaj inny, czy w książce, czy piśmie, czy w długiej rodaków rozmowie, ani zniżać się do ludu nie potrzebował, ani nawet ludu do siebie podnosić—z ludem, jak i z dziećmi, pozostawał sobą—pełnym szlachetnej powagi, a zarazem prostoty i dlatego właśnie, że sobą pozostawał—był rozumiany i odczuwany.

W chwili, kiedy po raz ostatni spoglądam na smutną otwartą jeszcze mogiłę, naród cały osierocającą, dla was i dla siebie nie rozpacz, lecz czerpię z niej hart, moc i nadzieję. Oto w tej chwili właśnie rozrasta się i potężnieje w duszy polskiej wielka, święta miłość, budzi się wielki czyn o mocarnym rozmachu...

Cześć Tobie, dobry synu Polski, wielki i piękny bojowniku o światło i cud dla wszystkich, co z tej Ziemi wyrośli, i cześć tej Ziemi, którą nad życie, nad wszystko ukochałeś.

Wacław Nałkowski

(Wspomnienie pośmiertne).

Dnia 29-go stycznia zmarł jedyny w Kr. Polskim przedstawiciel nauki gieograficznej na europejską stopę zamierzony. Zmarły przeszło trzydzieści lat pracował w warunkach tak nie sprzyjających, że słusznie Polski Związek Nauczycielski złożył na trumnie wieniec z napisem „męczennikowi nauki.“ A jednak ten człowiek potrafił wysiłkiem woli i umysłu tak pracować, że sąd o nim, jako o gieografie, stojącym na wysokości wiedzy współczesnej, jest niezupełny—gdyż w niektórych wypadkach on wyprzedzał rozumowania wybitnych gieografów, do czego pomocna mu była niezmiernie ścisła metoda badania, rzecz u nas tak rzadka.

Nietylko długi szereg jego prac drukowanych i kilka poważnych jeszcze niewydanych rękopisów, lecz i działalność reformatorska w zakresie dydaktyki gieograficznej wymagają dłuższego omówienia tego niecodziennego umysłu i charakteru. Na razie wystarczy zaznaczyć, że umarł w 58-ym roku w takiej pełni władz umysłowych, że duchowo raczej wyglądał na młodzieńca pełnego zapału do wiedzy, a niesłychane borykanie się z przeciwnościami losu nie mog-

ły złamać hartu jego ducha, ani zaćmić świeżości umysłu.

Wszyscy obecnie w Królestwie zajmujący się nauką gieograficzną bądź jego są uczniami, w istotnym znaczeniu tego wyrazu, bądź też bardzo wiele mu zawdzięczają, to też doskonale to odczuwamy, że w szczupłym świecie naukowym warszawskim będzie się mocno dawał odczuwać brak tego człowieka, który całe życie stał na uboczu i nigdy nie życzył sobie, aby go naprzód wysuwano.

Grono ludzi, oceniających wartość naukową Nałkowskiego zakrzątało się, aby otoczyć opieką jego prace tak drukowane jak i w papierach pozostałe, niektóre z nich są wykończone, ale są i rzeczy jeszcze wymagające uzupełnienia szczegółów. Jeżeli wogóle przekleństwem naszej kultury umysłowej jest jej rwanie się i zaczynanie wciąż na nowo, to te usiłowania należy nazwać objawem dodatnim, jest to bowiem chęć w miarę możności zapewnienia trwałego wpływu na naszą umysłowość temu, co Nałkowski w zakresie gieografji dokonał.

Wacław Nałkowski zabierał czasami głos w sprawach ogół obchodzących, czynił to tylko wówczas, gdy zagadnienie zbadał, przemyślał, odczuł a czasem i przebolał—to też jego występy publicystyczne były nacechowane oryginalnością, prawością i podniosłością celów, jakie stawiał innym. Wymagającym był od innych, ale bo też od siebie wymagał najwięcej i nigdy w żadne kompromisy ten „męczennik nauki“ nie wchodził.

A. Sujkowski.

Z LITERATURY.

W sprawie popularyzacji historji.

W recenzji książeczki: „Na ziemi polskiej przed wielu laty“ p. H. Grabowska [1]) poruszyła doniosłe zagadnienie. Ponieważ książeczka ta wchodzi rzeczywiście do szeregu usiłowań w sprawie reformy popularyzacji historji — pozwalam sobie prosić o głos nie *pro domo mea*, lecz w paru ważnych kwestjach zasadniczych. Sądzę, że uprawniają mnie do tego zarówno pytania, rzucone pod moim adresem w recenzji, jak i to, że w książce dla dzieci nie mogłam umieścić przedmowy.

Chcąc uniknąć tonu polemicznego i ewentualnych nieporozumień, zacząć muszą od paru wyjaśnień podstawowych.

Mówiąc o popularyzacji, często mieszamy dwa różne pojęcia—popularyzacji nauki i popularyzacji wiadomości z danego zakresu życia.

Nauczanie dzieci historji—jest moim zdaniem niemożliwe. Dzieci (nawet forsownie „uczone historji“) nie mają, nie mogą mieć żadnych pojęć historycznych, brak im obserwacji społecznych, najzupełniej obcą jest dla nich chronologja, niezrozumiałe są dla nich wszelkie kombi-

---

[1]) Recenzję książek p. Orszy i p. Chrząszczewskiej pisała nie p. Halina Grabowska lecz p. Natalja Gąsiorowska.

(*Przyp. Red.*).

nacje polityczne. Badania psychologiczne w tej dziedzinie są ledwie rozpoczęte, te, które znam i które prowadziłam, dostarczają przykładów, ilustrujących bezpłodność dotychczasowego sposobu nauczania historji. Przed rokiem 14-ym (oczywiście daty nie można stawiać ściśle) nauczanie historji nie ma się na czym oprzeć. Dzisiejszy ustrój szkolnictwa zmusza do zbyt wczesnego wprowadzania historji do szkoły; w szkołach średnich obserwować zaś można, jak dalece zbyt wczesne rozpoczynanie kursu historji bywa szkodliwym, jak wprowadzanie dzieci w zawiłe stosunki polityczne, obarczanie definicjami i datami przyzwyczaja do bezmyślnego operowania niezrozumiałemi określeniami.

Popularyzacja historji—nauki dla dzieci, jest bezcelowa. Co innego—popularyzacja wiadomości o dziejach minionych—przygotowywanie gruntu dla nauczania historji, pokrewne przygotowywaniu umysłu do nauczania praw przyrody przez t. zw. pogadanki o rzeczach i pogadanki przyrodnicze.

Równolegle z zaznajamianiem się z niektóremi zjawiskami życia społecznego w granicach dla dziecka dostępnych, dziecko powinno się dowiedzieć o rozmaitych szczeblach kultury, poznać wiele postaci dziejowych. Wyobraźni jego należy pokazać świat różny od dzisiejszego, wprowadzić w wiele szczegółów, żeby nauczanie historji mogło się oprzeć na pewnym materjale, przyswojonym uprzednio.

Takiego przygotowania—zdaniem moim — nie można pozostawiać powiastkom, baśniom poezji. Przy nauczaniu historji musimy dziś zwalczać na każdym kroku zakorzenione w umysłach błędy, prostować najfałszywsze pojęcia. Dlatego zdolności artystyczne nie są najcenniejszą zaletą popularyzatora, np. piękny wierszyk dla dzieci M. Konopnickiej o św. Wojciechu jest z punktu widzenia prawdy historycznej szkodliwym. Bez żadnych pretensji poetyckich pokusiłam się o próbę stworzenia opowiadań historycznych, któreby mogły przygotować dzieci do korzystania z lekcji historji—stąd książeczka „Na ziemi polskiej przed wielu laty,“ przeznaczona dla czytelników w wieku lat 10—14, którzy posiadają już długi szereg popularnych opowiadań przyrodniczych, pisanych przez przyrodników—

ani jednej książeczki historycznej, napisanej przez historyka [1]).

Książeczka nie ma charakteru beletrystycznego, odróżniać ją trzeba wyraźnie od „powiastek“ historycznych. Nie jest też podręcznikiem. O wyborze treści decydowały inne motywy, niż przy układzie książki „do nauki,“ weszły do niej nie fakty, najważniejsze w splocie wydarzeń historycznych, lecz chwile, obrazy, postaci, charakterystyczne dla rozwoju kultury. Staraniem moim było dać rysy o ile możności prawdziwe, takie, których w przyszłości nie trzeba będzie zacierać, lecz owszem—wywoływać, podkreślać. Starałam się powiązać wspomnienia z najodleglejszej nawet przeszłości z chwilą dzisiejszą, z dzisiejszemi zwyczajami, pamiątkami i t. d.

Wybierałam materjał dostępny dla umysłu dziecięcego, taki, którego nie trzeba było sztucznie okrawać, fałszować przez niedopowiedzenia. Dużo miejsca poświęcam podaniom przedhistorycznym dlatego, że one — jak wykazuje obserwacja wielu pedagogów, są zrozumialsze dla dzieci, niż dla młodzieży. Dziecko, które, jak człowiek pierwotny, nie ma poczucia rzeczywistości, głębiej sobie przyswoi istotną treść podania, jego pierwiastki prawdziwe. Część podaniowa książeczki zaznajamia z tworzeniem się Polski, daje pojęcie ułamkowe, ale prawdziwe o ustroju rodowym, o tworzeniu się władzy książęcej.

W dalszym ciągu przedstawiłam, jak urosła władza książęca, jak rozrzutna szczodrość istniała obok wymagania danin od ludu, jak wojowano, mieszkano, podróżowano, pisano książki. Rysy poszczególnych opowiadań są zależne od materjału źródłowego. Starałam się wyzyskać z niego wszystko, co może w sposób dla dzieci dostępny zilustrować znamienne rysy obyczajowe—„anegdotki“ zlekceważone przez recenzentkę („Potyczka.“ „O szczodrym Bolku“) uważam za wielce charakterystyczne. O biskupie Stanisławie nie mówię rozmyślnie—jest to kwestja zbyt skomplikowana i trudna, by ją w takich przygotowawczych opowiadaniach podać. Zarówno „zdrada“ biskupa, knowania polityczne, jak i znaczenie kultu św. Stanisława są

---

[1]) Nie biorę pod uwagę przestarzałych prób dawnych.

moim zdaniem stanowczo niedostępne dla umysłów dziecięcych.

Kto zna historję spostrzeże po przerzuceniu książki, że nie wybierałam samych rzeczy „najpopularniejszych, czyli powszechnie znanych,“ lecz nieraz dla krótkiego opowiadania sięgałam do źródeł, w nich szukałam bezpośredniej a prostej i dla dziecka dostępnej opowieści, i materjał źródłowy zużytkowywałam krytycznie, licząc się z każdym słowem, każdym zwrotem. Starałam się o to, by w miarę możności (i w tym czasy piastowskie były naj trudniejsze) przedstawiać nie typy, czy kategorje socjologiczne, (co mi przypisuje recenzentka), lecz postaci realne, historyczne, dlatego wywołuję z źródeł chłopa Głąba i rycerza z Kobylej Głowy, magnata Piotrka Własta i pisarza Galla. Dlatego nie mówię o zakładaniu miast—lecz, jak Kraków budowano, nie jak Krzyżacy na Litwę napadali, lecz o szturmie na Medwiagalę, nie o całej działalności gospodarczej Kazimierza, lecz o głodzie w pewnym roku. Nie stawiam w jednej perspektywie wszystkich wydarzeń, przeciwnie, podkreślając, zachodzące zmiany w końcowych opowiadaniach nawet (czego nie zauważyła recenzentka) podaję daty (str. 51, 97, 112, 123, 129, 136).

Nie chcę wchodzić w to, czy opowiadania się udały pod względem artystycznym, czy to, co bezpośrednio wzięłam z głosów przeszłości, jest o wiele mniej malownicze od tworów wyobraźni—sądzę jednak, że nie można przykładać miary poetyckiej do opowiadań popularno-naukowych, choć poezja jest pożądaną zawsze...

Wiele brak książeczce do ideału nietylko artystycznego, lecz i ważniejszego dla mnie—metodycznego. Wiem to najlepiej, bo ideał popularyzacji żywo mi stoi przed oczyma—puściłam w świat tę książeczkę, gdyż chciałabym, *by wskazała ona drogi ku odtwarzaniu prawdy.* Dlatego o stronę metedyczną gotowam polemizować gorąco, dlatego nad tą stroną pragnęłabym wywołać dyskusję szczegółową i *rzeczową.* Za wszelkie uwagi metodyczne będę niezmiernie wdzięczną i recenzentce i ogółowi kolegów-historyków. Sądzę, że przydadzą się one nietylko mnie, lecz i wszystkim, zainteresowanym kwestją popularyzacji historji.

Sama zaprotestować muszę przeciwko stawianym książeczce zarzutom ideowym. Jeżeli p. Grabowska uważa

za styl pampletowy wyrażenia: „kto po polskiej ziemi chodzi i z miłością na nią patrzy—spotyka na każdym kroku świadectwa dawnych prac", lub: „oczy w umiłowaną ojczyznę wpatrzone i praca badawcza uczonych pokazują nam dzisiaj to, co się przed wiekami działo“ i t. p., jeżeli wśród świateł nie dostrzega zdrady bogacza, krzywdy chłopa, buty rycerza, zaborczości księcia i t. d., jeżeli nie zauważyła sposobu przedstawienia apostolstwa Wojciecha, wezwania Krzyżaków i t. d., to trudno z nią w tych kwestjach dyskutować, bo nie zdaje sobie sprawy z własnego twierdzenia, jakobym zamierzała wbrew głoszonym teorjom zbliżać literaturę dziecinną do pamfletu. Realnie, raczej realniej pobudek działań politycznych przedstawiać nie można, bo i podane mimo realizmu — pozostaną nierealne dla dziecka. A dalej. Czyż zdanie że „wiele krwi w ziemię wsiąknęło—ale ziemia była wolna.“ że w walce z Tatarami polegli rycerze—„za wolność,“ uprawniają podejrzenia o propagandę za pośrednictwem historji? Czy podkreślenie, że „każde pole uprawne, każde miasto opowiedzieć by mogło dzieje prac, radości i smutków wielu ludzi, którzy żyli przed nami. Byli pomiędzy nimi sławni wodzowie i panowie, i uczeni. Było więcej prostych ubogich pracowników. Wszyscy razem ojczyznę tworzyli“—czy mówienie o tych pracach i ofiarach jest jednoznaczne z przekręcaniem faktów historycznych, naginaniem ich dla celów politycznych—jednym słowem—pamfletem? P. H. Grabowska, niestety, zbyt łatwo znalazłaby pamflety historyczne, gdyby chciała zapoznać się z istotą pamfletu...

H. Orsza.

„Odpowiedź“ p. Orszy zapowiedzianych „wyjaśnień podstawowych“ nie zawiera, do kwestji, poruszanych przeze mnie w recenzji, niczego nie dodaje ani ich w niczym nie zmienia, przedstawia zaś poprostu autoreferat o książce omawianej.

Ze spraw konkretnych: stanowczobym przeznaczyła książkę dla dzieci do lat 10, 11, nie zaś dla młodzieży 13, 14 letniej. Pozatym ostatecznie i całkowicie odwołuję się do swej recenzji.

N. Gąsiorowska.

Markowska Marja. Bajki. Z kolorowemi rycinami. Lwów. Altenberg. Warszawa. Arct. Tom I, str. 75.

Szereg bajek o treści znanej powszechnie, np. wysiłkach trzech braci celem zdobycia „wody życia“ dla konającego ojca („Zdrowie“); o „Głupim z za pieca“, który dzięki dobremu sercu i pomocy ptaka Złotopiórka pokonywał lenistwo i zdobył królewnę Dobrochnę za żonę; o przygodach „królewicza Sokolika“ w poszukiwaniu „królewny Szczęścia;“ o „wyspie szczęśliwej,“ której pogodę zmącili zaborcy najeźdzcy z księciem zdradzieckim na czele“ i t. p.

Pomysły tych baśni źródła swe mają w fantazji ludów orjentalnych—można więc tu tylko mówić o obrobieniu znanych, lecz stale przez pisarzy wszystkich narodów opracowywanych tematów. W ujęciu p. Markowskiej niektóre z nich mają pewien wdzięk swoisty, miejscami zajmują opisem przyrody, są pisane bardzo poprawnym i czystym językiem. Porywać zapewne nie będą, zająć mogą czytelników mniej więcej od lat 10-ciu. Druk czytelny, obrazki różnej wartości.

Arabello B. Buckley. Staw i rzeka. Podług oryginału angielskiego opracowała H. St. Z cyklu: „Zwróć oczy na przyrodę.“ Książeczka IV. Z 8-miu tablicami barwnemi i licznemi rysunkami w tekście. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. 1911.

Powiastek jest 10. 1) Życie żaby. 2) Ważka, szklarz i inni mieszkańcy wody. 3) Ciernik i jego gniazdo. 4) Zimorodek. 5) Nornica wielka czyli szczur wodny. 6) Kokoszka wodna i łyska. 7) Pluskwiaki wodne. 8) Brzegiem rzeki. 9) Wydra. 10) Rośliny wodne i nadbrzeżne. Choć zrzadka i tu spotykamy się z antropomorfizmem tak czętym w książkach przyrodniczych np. w powiastce pierwszej powiedziano: „Żaba dorosła żyje przeważnie na lądzie, widocznie *uprzykrza* się jej woda, w której z konieczności spędza całą swą młodość.“ W powiastce drugiej pomieszano pojęcie larwy i gąsienicy. Ostatnie opowiadanie ze względu na zwięzłość nadawałoby się chyba do

klucza botanicznego lub atlasu; dla przykładu przytoczę. co powiedziano o Babce wodnej: „Babka wodna czyli żabieniec pospolity ma duże liście długo-ogonkowe, a kwiatki drobne, zebrane w wiechę rozpierzchłą, składają się z kielicha trójdziałkowego, trójpłatkowej korony barwy blado-lila, kilkunastu słupków i pręcików — podobnie jak strzałka“. Lub o Roświcie „Roświeta baldaszkowa ma łodygę wysoką około 2 łokci, zakończoną baldaszkiem kwiatów białawo-różowych, nie mających kielicha tylko koronę 6-płatkową, 9 pręcików i 6 słupków; liście ma długie trójkanciaste u nasady szypułki kwiatowej.“ Takich opisów jest kilkanaście. Poza temi usterkami możnaby całej książeczce zarzucić, ze jest mało oryginalna, nie nowa i dosyć nudna. Jest w niej kilka tablic b. ładnych i sporo dobrych rysunków.

Lilian Gask. W szkole przyrody. Opowiadanie dla młodego wieku. Z angielskiego przełożył Stef. Barszczewski. Z 12-ma ilustracjami. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa, 1911. Str. 266.

Autor opowiada o przygodach sieroty Filipka, któremu tak dokuczają w przytułku niegodziwi chłopcy, że ucieka. Opiekuje się nim „Przyroda,“ piękna i dobra pani. Chłopczyk na skrzydłach wiatru przenosi się z miejsca na miejsce i poznaje zwyczaje zwierząt w Ameryce północnej i południowej, Azji i Australji, wreszcie wraca do Anglji, do tegoż samego przytułku, gdzie obecnie wszyscy są dla niego dobrzy i mili. Pominąwszy niezręczne ujęcie wątku powieściowego, trudno „Szkołę przyrody“ polecić, jako książkę przyrodniczą. Pełno tu nielogiczności, niedokładności, a nawet błędy się znalazły. Na str. 223 znajdujemy taką wiadomość: „Gdy osiągnę wzrost zupełny— mówi o sobie królowa termitów, wówczas zacznę składać jajka po 50 do 60 na minutę dzień i noc przez całe 2 lata“ i na str. 195: „Ptasznik wetknął pazury 3 łapek w dziurki, pazury zaś pozostałych 3 łapek wpił w ścianę norki,“ z czegoby należało wnosić, że pająk ten ma 3 pary nóg. Pozatym na każdym kroku spotykamy się z naiwnym antropomorfizmem np. na str. 122 czytamy: „Przynajmniej zacne moje bobry—pomyślał chłopczyna — nigdy nie napastują innych stworzeń, choć są mędrsze od nich

wszystkich i takie milutkie!“ Choć Filipek uczy się w szkole „przyrody,“ o roślinach jednak prawie że się w książce nie mówi. Zwierzęta, opowiadając o sobie, ciągle częstują Filipka naukami moralnemi o posłuszeństwie, porządku i t. d., np. na str. 140 czytamy, jak to koziorożec mówi: Posłuszeństwo, chłopczyku, jest konieczne tak u zwierząt jak u ludzi, bo bez niego niema porządku, gdzie zaś niema porządku, tam niema szczęścia.“ (!) Opowiedziano w książee o tak wielkiej ilości zwierząt, że czytanie staje się nużącym; daje się odczuwać brak szerszego ujęcia.

Przegląd czasopism pedagogicznych.

Wychowanie w domu i szkole (Styczeń 1911).

L. Z. w artykule wstępnym mówi „*O pewnym częstym braku w wykształceniu nauczycieli*,“ mianowicie o braku t. zw. wykształcenia filozoficznego. Czy do rzeczy najważniejszych, dla nauczyciela należy rzeczywiście logika i metodologja, możnaby jeszcze dyskutować. Czy tutaj *tylko* leży przyczyna, wskutek której między nami „pleni się wszechpotężna rutyna, która wszystko chce nagiąć do swego poziomu, kultywuje praktyczność krótkowzroczną i również czasami krótkowzroczne nowatorstwo“ zapewne trudno się na to zgodzić bez zastrzeżeń. Lecz nie ulega wątpliwości, że „samokształcenie nauczyciela wymaga czasu, dobrej woli i odpowiednich warunków, do których wolna *od trosk materjalnych głowa należy na pierwszym miejscu.*“

W dziale wychowania domowego znajdujemy rozprawę E. Barnesa p. t.: „*Badanie dziecka w związku z elementarnym wykształceniem artystycznym*“ tudzież A. Grudzińskiej „Kwestjonarjusz w sprawie popędu twórczego.“

Z powodu dziesięciolecia „Poradnika językowego“ prof. Karol Appel wzywa do współudziału w tym wydawnictwie: „Współudział nasz w wydawnictwie „Poradnika“—a przemawiam tu do grona nauczycieli — może być wieloraki: nie tylko przez zaciągnięcie się w poczet odbiorców pisma, lub skłonienie do tego innych osób z naszego otoczenia, zwłaszcza przełożonych szkół polskich (cena „dziesięciu złotych“ rocznie nie zaważy chyba na niczyim budżecie!) ale także przez zbieranie skrzętne materjału do wydawnictwa. Nie chodzi, Boże broń, o pobudzanie dyletantów do grafomanji, lecz o dostarczenie włas-

snych spostrzeżeń (błędów mowy, zauważonych u siebie, w otoczeniu, w pismach i książkach, które czytamy) o dostarczanie, powiadam faktów ścisłych, dokładnie zaobserwowanych *do użytku redakcji według jej uznania*."

„*Poradnik językowy*" (Grudzień 1910) jest jedynym pismem, poświęconym językowi polskiemu. Redagowany nietylko starannie, umiejętnie, z wielką znajomością polszczyzny, lecz z wybitnym talentem, który sprawia, że pismo to jest zarazem ściśle naukowe i wybitnie praktyczne. Prospekt na rok 1911 zapowiada ulepszenia i urozmaicenie treści jeszcze większe. Oto słowa redakcji:

I. W części *praktycznej* na życzenie wielu abonentów podamy:

1. *Kurs praktyczny gramatyki języka polskiego* przeznaczony dla samouków, do nauki szkolnej nieprzygotowanych;

2. W *roztrząsaniach* objaśnimy wszelkie przygodne *wątpliwości*;

3. W *pokłosiu* zapisywać będziemy *nieprawidłowości* przedewszystkim *w dziełach autorów wybitnych*;

4. W *skarbonce* gromadzić będziemy trafne wyrazy ludowe lub przypominać zapomniane;

II. W części *teoretycznej*, na którą większą zwrócimy uwagę, będziemy podawać:

1. Ogólne kwestje *z nauki o języku;*

2. Ustępy *z dziejów języka polskiego;*

3. *Dzieje pisowni polskiej*;

4. *Wyniki współczesnych badań nad językiem polskim* (kronikę zdobyczy naukowych w zakresie językoznawstwa polskiego).

Rzecz szczególna a niestety pospolita: wszyscy mamy na ustach dbałość o mowę polską, troskę o jej czystość, pragnienie jej doskonalenia.

Karcimy słusznie i niesłusznie przestępstwa względem jej prawidłowości. I nie robimy nic, lub prawie nic, żeby tę mowę umiejętnie kultywować, doskonalić, chronić od zanieczyszczeń. Jedyne pismo, poświącone językowi polskiemu, pismo *powszechnie* przez powołaną opinję uznane za doskonałe w swoim rodzaju po 10 latach istnienia ma 700 abonentów!

Głos nauczycielstwa ludowego, organ związku nauczycielstwa ludowego, poświęcony sprawom zawodowym (Styczeń 1911).

Zawiera ciąg dalszy artykułu p. t. „Dlaczego nasze (galicyjskie) szkolnictwo ludowe upada.“

„Oto w najważniejszych zarysach stan naszego szkolnictwa ludowego, o ile można go poznać z niedokładnej, pełnej braków i błędów galicyjskiej statystyki szkolnej.

Mamy 5002 szkół czynnych, a potrzeba ich jeszcze conajmniej 1500. Zaznaczyć tu należy, iż organizacja szkół ludowych w ostatnich pięciu latach idzie cokolwiek żwawszym krokiem.

Roczny przyrost dzieci, uczęszczających do szkoły nie pokrywa w znacznej części bieżącego rocznego przyrostu dzieci w wieku szkolnym, z tego powodu przeszło 560 tysięcy dzieci pozbawionych jest co roku nauki codziennej i dopełniającej. Do powyższej liczby dodać należy setki tysięcy dzieci, zapisanych wprawdzie do szkoły, lecz z powodu przepełnienia klas i t. d. nie robiących w nauce żadnych postępów lub z przyczyny nieuczęszczania do szkoły nieklasyfikowanych. Te dwie kategorje dzieci sprawiają, że potworna liczba 3,380,000 analfabetów *tylko nieznacznie się zmniejsza*, zaledwie przeciętnie o 35 tysięcy rocznie—mimo coraz większej liczby kursów dla dorosłych analfabetów, zakładanych przez różne towarzystwa oświatowe.

Z porównania liczby szkół wyższego i niższego rzędu okazuje się, że szkoły nasze szerzą wśród ludności oświatę przeważnie *o bardzo nizkim stopniu*. Mamy bowiem zaledwie 623 szkół trzy i więcej klasowych, natomiast aż 3.175 szkół *najniższego rzędu*, jednoklasowych, a co gorsza, że nowopowstające szkoły są zarówno na zewnątrz, jak i na wewnątrz *coraz lichsze i coraz nędzniejsze*. Oto w liczbie 634 szkół, wykazanych w przyroście w ostatnim pięcioleciu, mamy aż 589 szkół jedno i dwuklasowych, a na 696 budynków, aż 432 budynków, uznanych przez władze szkolne za nieodpowiednie.

Z dzieci, zapisanych do szkoły, coraz większa ilość przestaje uczęszczać do szkoły, nie nauczywszy się częstokroć nawet czytać. Tak np. przed pięciu laty przestało uczęszczać 20.656 t. j. 2.6% ogółu zapisanych dzieci,

w roku zaś ubiegłym liczba tych dzieci wzrosła do 49.678, t. j. do 5%!

Bardzo znamiennym i bardzo smutnym wynikiem dzisiejszego systemu szkolnego jest także fakt, że *do szkół wydziałowych i średnich, garnie się coraz mniej młodzieży męskiej.* Oto na przykład przed trzema laty zapisało się do pierwszej klasy wydziałowej i piątej ludowej ogółem 3.107 chłopców, w roku 1907/8 3.228, w roku ubiegłym zaś tylko 3.085. Co smutniejsze jednak, że Rada szkolna krajowa ten znaczny ubytek młodzieży męskiej w pierwszej klasie szkoły średniej wita, jako „początek zwrotu w zapatrywaniach społeczeństwa na kierunek wychowania." Ależ przebóg, czy można się cieszyć z tego, że coraz mniej chłopców garnie się do oświaty wyższej?"

Ster. Zeszyt I. Rok **1911.**

Do Społeczeństwa. Związek równouprawnienia kobiet polskich. Koniec obrad. Marja Dulębianka. Kobieta w Akademji Nauk. Zanik odwiecznej kobiecości, tłum. R. P. Nie tędy droga. Dr. med. J. Rudzińska Tylicka. Z życia kobiet polskich w Ameryce. Stefanja Laudyn. Wrażenia z Bonn. Teresa Lubińska. Czy kształcić włościanki? Marja Biniehówna. Panna Maliszewska. K. B. Wieczory dyskusyjne. Wacław Nałkowski. Przegląd prasy równouprawnienia. Nowe pisma. Książki nadesłane do Redakcji. Odpowiedzi Redakcji. Od Administracji. Ogłoszenia. Dodatek powieściowy: Kobiety, które wołanie dosłyszały.

KRONIKA.

„Wiedza" w Łodzi.

Ze sprawozdania rocznego z działalności towarzystwa „Wiedza" w Łodzi widzimy, że towarzystwo to rozwija się pomyślnie, mimo niesprzyjających warunków. W ciągu roku sprawozdawczego (1910) urządzono 18 odczytów dla dorosłych, których ogółem wysłuchało 1650 słuchaczy i 77 pogadanek dla dzieci, ilustrowanych obrazami niknącemi z udziałem 18,000 słuchaczy. Tow. posiada sekcję pomocy naukowych, która prowadzi wypożyczalnię przezroczy, latarni, map i innych pomocy naukowych dla szkół i prelegientów.

Nowe zakłady naukowe.

Kurator Warszawskiego okręgu naukowego udzielił pozwolenia na otwarcie dwuch nowych gimnazjów żeńskich prywatnych z językiem wykładowym polskim, a kursem 7-o klasowych gimnazjów rządowych w Warszawie i w Łodzi. W Warszawie pozwolenie otrzymała p. Drobniewska, w Łodzi p. Przeorska.

Szkoła dla głuchoniemych.

Dotychczas Królestwo posiada tylko jeden zakład wychowawczo-naukowy dla głuchoniemych. Obecnie wydano pozwolenie na otworzenie drugiego zakładu tego rodzaju Towarzystwu pomocy dla głuchoniemych w m. Łodzi.

Z Tow. Kursów Naukowych.

W d. 15 grudnia r. z. odbyło się doroczne zebranie Tow. Kursów Naukowych. W roku sprawozdawczym na

kursach wykładało 93 osób, słuchaczy i słuchaczek zaś było 1521. Praca na wszystkich sekcjach szła pomyślnie, tylko sekcja przyrodniczo-matematyczna odczuwa brak odpowiednio urządzonych pracowni. Członków Tow. posiada: jednego protektora, 10 dożywoinich i 478 zwyczajnych. Bilans Tow. zamyka się sumą 10204 rb. Budżet r. z. wykazał niedobór w sumie 248 rb., które pokryto z ofiar, dochody Tow. wyniosły rb. 6784, wydatki 7146. Suma zaś czesnego 19841 rb.

Cyrkularze inspekcji.

Cyrkularz z d. 8/11 r. z. zezwala Szkołom polskim na pozostawienie do końca bieżącego roku szkolnego na stanowisku wykładających „przedmioty rosyjskie“ i język rosyjski osób bez wyższego cenzusu naukowego, t. j. posiadających tylko świadectwa nauczycieli lub nauczycielek domowych. Na przyszłość szkoły muszą przed rozpoczęciem roku szkolnego przedstawiać władzy odpowiednich kandydatów z dyplomami szkół wyższych.

Cyrkularz z 12/11 rozesłany do szkół męskich I-go i II-go rzędu określa minimalną ilość wypracowań z języka rosyjskiego. Wypracowań tych ma być: w klasie wstępnej 2 wypracowania klasowe na tydzień, w 1, 2, 3 po jednym wypracowaniu klasowym tygodniowo, w klasie 4— jedno na dwa tygodnie, w klasie 5, 6, 7 i 8—po 3 wypracowania w klasie i jedno w domu, czyli po jednym wypracowaniu na kwartał. Cyrkularz poleca nadto zaprowadzenie księgi kontroli z dokładnym wyszczególnieniem daty, tematu i stopni z tych wypracowań.

Kronika zagraniczna.

Przeciw wydziałowi teologicznemu rozpoczęła się walka na Uniw. Jagiellońskim, która może łatwo się rozszerzyć na wszystkie uniwersytety austryjackie. Niejednokrotnie już padały ze strony młodzieży uniwersyteckiej żądania odłączenia fakultetu teologicznego, który nie ma nic wspólnego z pracą naukową i pełni rolę seminarjum duchownego. Obecnie powód do energicznych wystąpień podała próba rozszerzenia działalności i wpływu fakultetu teologicznego. W r. b. na przedłożenie profesorów wydz. teologicznego cesarz zamianował profesorem chrześcijańskich nauk społecznych ks. dr. Zimmermana z Poznania, znanego płytkiego agitatora partji chrześć. socjalnej, który nie położył żadnych zasług naukowych, owszem w swych broszurkach społecznych występował jako demagogiczny fanatyk. Ks. Zim. ogłosił wykład o polskich organizacjach gospodarczych w w. ks. Poznańskim jako publicum, t. j. wykład bezpłatny dla słuchaczy wszystkich wydziałów w najpiękniejszej sali Uniwersytetu. Przeciwko publicum ks. Zimmermana rozpoczęły się protesty, odezwy młodzieży postępowej podnosiły brak katedry socjologji i chęć zastąpienia jej przez nauki chrześcijańsko-społeczne. Wykłady ks. Z. zerwano. Nie odbyło się bez hałaśliwych demonstracji, bez walki obozów postępowego i klerykalnego. W pierwszym zszeregowały się zrzeszenia młodzieży wolnomyślnej, socjalistycznej, demokratycznej i ludowej, w drugim — katolickiej i narodowo-demokratycznej. N.-d. zastrzegli się jednak, że występują nie w obronie klerykalizmu, lecz przeciwko rozdzieraniu społeczeństwa polskiego walkami wewnętrznemi! Zajścia na pierwszym zerwanym wykładzie Senat Uniw. Jag. postanowił przekazać do rozpatrzenia prokuratorji i w odezwie swej potępił pobudki wystąpienia młodzieży. Ten krok Senatu, obrażający autonomję uniwersytetu i godność młodzieży wywołał wielkie oburzenie we wszystkich sferach — szereg wieców młodzieży obradował już nietylko nad sprawą fakultetu teologicznego i publicum ks. Zimmermana, lecz i nad stanowiskiem Senatu.

Gdy rektor, który nie był obecny, podczas pierwszego zajścia, przyznał postępowaniu młodzieży pobudki szlachetne i sprawę przyrzekł załatwić we własnym sądownictwie Uniwersytetu, byle się winni zgłosili w dostatecznej liczbie—oddano Senatowi przeszło 600 legitymacji akademickich na znak solidarności z uczestnikami nielegalnego wiecu.

Obecnie prowadzą śledzwo Komisje dyscyplinarne. Zamiary Senatu otoczone są tajemnicą nawet przed ogółem profesorów. Krążą wieści o zamierzonych relegacjach „przywódców."

Stan szkolnictwa średniego w Galicji w roku 1908/9 charakteryzuje Sprawozdanie Rady Szkolnej Krajowej. Charakterystyka jest smutna, pomimo, że do głębi życia szkolnego nie sięga.

Pomieszczenie 57 gimnazjów rządowych jest wszędzie prawie nieodpowiednie; zaledwie 25% budynków stanowi własność szkoły, zaledwie 5% odpowiada w zupełności potrzebom gimnazjów; 13% uznała Rada Szkolna za zupełnie złe i na cele szkoły nieprzydatne. Sale gimnastyczne, boiska, sale rysunkowe, sale do nauki fizyki, posiada niewiele gimnazjów.

Lepsze nieco warunki zewnętrzne posiadają szkoły realne (jest ich 9).

Szkoły państwowe przybywają w takim tempie, ze w ciągu ostatniego 10-lecia organizowano przeciętnie po dwa gimnazja—co dwa lata i szkołę realną, przyrost szkół państwowych nie odpowioda jednak potrzebom, gdyż w ostatnich 4-ch latach powstało 5 gimnazjow prywatnych. Gimnazjów żeńskich z prawem szkół publicznych było w roku 1908/9—8, liceów—12, wszystkie prywatne.

Przyrost roczny uczniów od lat paru jest mniejszy niż dawniej; przyczym podnosi się bardziej w gimnazjach ruskich niż w polskich, coraz bardziej obniża w szkołach realnych.

Zatrważająco wielki procent uczniów ubywa w ciągu roku szkolnego (w gimnazjach 8%, w szkołach realnych 8,6%). Sprawozdanie nie podaje przyczyn, które zasługują na zbadanie dokładne. Tkwią one zarówno w stosunkach domowych uczniów, strasznej nędzy, w jakiej młodzież żyje, jak i w wadliwej organizacji szkolnictwa, zwłaszcza w przepełnieniu gimnazjów.

Średnia ilość uczniów w pełnym gimnazjum wynosi 660. Ogółem w gimnazjach polskich w końcu roku 1908/9 było 21.885 uczniów, w gimnazjach ruskich 6.128. W porównaniu z końcem roku 1907/8 przybyło procentowo Polaków 4,3%, Rusinów 11,8%.

Etat nauczycielski wykazuje stosunek nienormalny profesorów. „Zastępcy nauczycieli," niestali, przenoszeni, stanowili 48.41% ogółu profesorskiego. Mimo te warunki niepomyślne Sprawozdanie R. S. K. stwierdza, że „postęp w wielu kierunkach szkolnego nauczania jest niewątpliwy." Stwierdzają go wyniki egzaminów dojrzałości i lustracji inspektorów zwłaszcza w nauce języka polskiego, historji, przedmiotów realistycznych, głównie fizyki, historji naturalnej i gieografji. „Rozmiłowanie w rodzinnej kulturze i rodzimym słowie u nauczycieli i uczniów"

objawia się przez wydatną pracę domową, kółka literackie i czytelnie szkolne. Sprawozdanie wyraża obawę, że zaznajamianie się pozaszkolne z piśmiennictwem najnowszych czasów może być „niepokojące ze stanowiska etyki i interesu społecznego“ i zwraca uwagę na konieczność omawiania literatury najnowszej w szkole, by nie zostawiać pola „dowolności lub nawet samowoli.“ (?)

Upadek w nauczaniu widać w języku ruskim zarówno wśród młodzieży polskiej, jak i części młodzieży ruskiej, wszędzie niemal — niezadowalający stan nauki obu języków klasycznych i brak wydatniejszego postępu w nauce języka niemieckiego.

Warsztaty szkolne posiadało 9 gimnazjów, wykieczki urządzały wszystkie niemal—odbyło się ich ponad sto. Wzmożenie się ruchu wycieczkowego i tworzenie warsztatów stoi w związku ze wzmagającą się pracą wychowawczą ogółu nauczycielskiego, który podejmuje coraz częściej zadania „wychodzące daleko po za obręb ich bezpośrednich obowiązków służbowych “

O autonomję Rady Szkolnej krajowej rzeczywistą, t. j. nietylko o zakres jej działania, lecz i skład autonomiczny dopomina się wniosek posła dr. Adama, który niebawem przyjdzie pod obrady Sejmu lwowskiego. Według ustawy z r. 1905, rozszerzającej kompetencję R. S. K., skład jej w porównaniu ze składem w myśl statutu z r. 1867 uległ zmianie na korzyść czynnika urzędniczego.

W r. 1867 członkowie mianowani stanowili 72,6% Rady (w tym urzędnicy 36,3%,—w r. 1905—80% (w tym urzędnicy 44%). Wśród żywiołów autonomicznych nie było wcale nauczycieli ludowych, udział nauczycielstwa ograniczony został (dzięki nd. posłom-pedagogom Głąbińskiemu i Tomaszewskiemu) jeszcze tym, że delegaci miast Krakowa i Lwowa nie mogli jako „znawcy narodowi“ być nauczycielami! Obecnie w skład R. S. K. wchodzą 3 profesorowie uniwersytetu, prof. szk. polit., dwaj dyrektorowie gimnazjalni, jeden dyrektor seminarjum, czterej duchowni i 3 przedstawiciele niezawodowi—szkolnictwo realne, ludowe i przemysłowe nie mają fachowej reprezentacji.

Projekt posła Adama zwiększa liczbę członków Rady o 8, mianowicie zamiast trzech delegatów Wydziału krajowego wprowadza 4 delegatów Sejmu, liczbę delegatów Rad miast Krakowa i Lwowa i liczbę znawców zawodowych z 6 na 11 (mają zasiadać po 1 znawcy z zakresu szkolnego i gimnazjalnego, realnego, seminarjalnego, przemysłowego, handlowego, ludowego i dwu znawców hygjeny) Według tego projektu stosunek żywiołów urzędniczego i mianowanego do autonomicznego, wybieranego, który w ustawie z r. 1905 wyrażał się liczbowo jak 4 do 1—zmieniłby się na —— 2 : 3. Procentowo byłoby w R. S. K. członków urzędn. 9 t. j. 25% (zam. 36%), mianowanych 5 t. j. 15.6% (zam. 11 t. j. 44%), wybieranych 19 t. j. 59% (zam. 5 t. j. 20%). Referat o tym projekcie pióra posła Bandrowskiego wydrukowany w „Muzeum“ przed wejściem pod obrady sejmowe, wy-

kazuje, że przepisy ustaw zasadniczych nie stoją na przeszkodzie uchwaleniu tego projektu, a pewne trudności łatwo dadzą się przezwyciężyć.

Konkurs imienia Faustyny Morzyckiej. Zarząd Uniwersytetu ludowego im. A. Mickiewicza dla uczczenia pamięci nieodżałowanej pracownicy oświatowej, Faustyny Morzyckiej, ogłasza konkurs Jej imienia na 1) *wykład* popularny na dowolny temat i 2) na *program wykładów* popularnych dla miejscowości podmiejskich (względnie dzielnicy miasta), nietkniętej jeszcze pracą oświatową.

Celem konkursu jest pogłębienie sposobów działalności wykładowej.

Wykład powinien być opracowany samodzielnie, zwłaszcza pod względem metodycznym, pożądane jest uzasadnienie wyboru tematu i sposobu opracowania. O ile wykład ma być ilustrowany przezroczami, pokazami, doświadczeniami i t. d. — autor powinien podać ich opis, jak również wskazać książki, które prelegent mógłby polecić słuchaczom.

Program wykładów powinien tworzyć z oddzielnych odczytów całość, otwierającą szerokie widnokręgi, a związaną zarazem z potrzebami przewidywanej przez autora grupy słuchaczy. Konieczne jest umotywowanie programu i wskazanie pomocy naukowych, potrzebnych przy jego przeprowadzeniu.

Rękopisy, zaopatrzone godłem przyjmuje do d. 30 czerwca 1911 r. biuro Uniw. Lud. w Krakowie, Szewska 16. Dołączyć do nich należy zapieczętowaną kopertę z nazwiskiem i adresem autora.

Nagrody wynoszą: za wykład 50 koron, za program 30 koron.

Sąd konkursowy stanowi sekcja wykładowa Uniwersytetu Ludowego.

Strajk uczenic w seminarjum nauczycielskim żeńskim w Krakowie. Dzienniki krakowskie z pierwszych dni grudnia notują ciekawe w galicyjskich stosunkach szkolnych zjawisko, mianowicie *strajk uczenic w seminarjum nauczycielskim żeńskim w Krakowie.* Jakkolwiek przyjdzie nazwać to zjawisko, to jednak zaprzeczyć się nie da fakt, że uczenice II-go kursu tego zakładu nie zjawiły się *gremialnie* w dniu 1 grudnia w szkole i uniemożliwiły odbycie nauki. Powodem tego była niemożliwość przebywania w sali, pomieszczającej ten właśnie kurs. Smród nie do opisania i wyziewy z podwórza, gdzie ustawicznie odbywa się czyszczenie i płukanie naczyń z mleka, czyszczenie stajen, wywożenie nawozu i t. p. spowodowały takie straszne zatrucie powietrza w sali, że znaczna ilość uczenic chorowała już na kilka dni przedtem, aż w końcu do klasy nie przyszła, nie mogąc się doczekać ze strony kierownictwa zakładu i władzy szkolnej zaradzenia złemu. Dzienniki krakowskie, z których czerpiemy powyższe wiadomości (Głos Narodu, Nowiny, Gazeta Po-

wszechna, Gazeta Poniedziałkowa), przepełnione są artykułami nieraz bardzo obszernemi o stosunkach hygienicznych w krak. seminarjum nauczycielskim żeńskim. Artykuły ich, o ile zasięgnęliśmy informacji u osób wiarogodnych, są prawdziwe. Sprawę hygienicznych warunków w tym zakładzie poruszano w krakowskiej radzie miejskiej, gdzie interpelant radca Nowak, poparty przez delegata krak. do Rady Szkolnej Krajowej Konopińskiego i prof. Bujwida, cytował wprost straszne fakty z hygieny tego zakładu oraz wykazywał, *że w zakładzie szerzy się gruźlica, na którą już kilka uczenic zmarło.* (Patrz „Szkoła" z listopada „Wiad. bieżące" artykuł: „Aż do tego przyszło.)" Prezydent miasta dr. Leo obiecał wysłać komisję sanitarną i ewentualnie zakład zamknąć! Czy i jaki był skutek tej interpelacji nie wiemy — na razie notujemy fakt strajku uczenic na odpowiedzialność dzienników krakowskich; ze strony R. S. R. nie było dotąd zaprzeczenia. Możemy równocześnie zanotować pierwsze kroki, mające na celu sanację tych stosunków. 12-go grudnia p. wiceprezydent R. S. K. w towarzystwie wiceprezydenta miasta p. Sarego oglądał grunty pod budowę nowego gmachu seminarjum nauczycielskiego żeńskiego. („Muzeum" ze stycznia 1911).

Trzydziestolecie czeskiej macierzy szkolnej minęło 6-go grudnia 1910 roku. Założona w r. 1880, celem uzupełnienia szkolnictwa czeskiego w okręgach mieszanych, w ciągu 30-lecia Macierz szkolna wydała na cele szkolne 14 miljonów koron, założyła ponad 100 szkół ludowych, przeszło 76 ochronek, 10 szkół średnich (wszystkie na Morawach, Śląsku) i jedną szkołę zawodową handlową. Szkołom publicznym na pograniczach narodowościowych udzieliła wsparć i zapomóg w 247 gminach. Ze 100 szkół pospolitych, przez nią założonych, 44 zaledwie doczekało się przejęcia na fundusz publiczny, z 76 zaś ochronek zaledwie 10. Tylko w trzech szkołach i dwuch ochronkach praca Macierzy nie dała rezultatów, gdyż „zaciekłej agitacji wrogów powiodło się wypędzić Czechów, osiadłych w tych miejscowościach, i tym sposobem pozbawić te szkoły uczniów." Dzisiaj, kiedy szkoły średnie przejęło już państwo lub kraj, utrzymuje Macierz 118 zakładów szkolnych z 450 nauczycielstwa i dwunastoma tysiącami dziatwy szkolnej. Obliczono, że Macierz dla narodu swego uratowała przeszło ćwierć miljona dzieci czeskich, któreby w przeciwnym razie uległy germanizacji. A mimo tej wytężonej pracy jeszcze 100.000 dzieci czeskich niemczy się corocznie w szkołach niemieckich. Na fundusz szkolny w odpowiedzi na odezwę Roseggera zebrano 2 miljony koron. Jako dar jubileuszowy przesłali Czesi z Ameryki do Pragi 50.000 koron na cele Macierzy szkolnej (Muzeum" ze stycznia 1911).

Zapowiedź kongresu. I Międzynarodowy kongres pedologiczny odbędzie się w pierwszej połowie sierpnia b. r. w Brukselli. Prezydentem będzie znany twórca „Szkoły życia" dr.

Decroly, sekretarzem rodaczka nasza dr. J. Joteykówna, która też udziela wszelkich informacji i wskazówek dotyczących udziału w Zjeździe (35, aveune Paul de Jaer, Bruxelles).

Nowe pismo. We Lwowie zaczęło od N. R. wychodzić nowe pismo pedagogiczne p. t. „Wolna szkoła.“ Pismo stawia sobie za zadanie uświadomienie szerszego ogółu co do zadań i haseł „wolnej szkoły,“ przyczynianie się do reform w duchu wolności i prawdziwego postępu, wytworzenia narodowego systemu wychowawczego, któryby wolnego wychowywał człowieka. Nową placówkę witamy serdecznie!

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów.“

Edward Abramowski. Badania doświadczalne nad pamięcią. Tom pierwszy. I. Obraz i rozpoznawanie. II. Złudzenia pamięci. Z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowym im. d-ra Józefa Mianowskiego. Warszawa 1910. Skład główny w księgarni E. Wendego i S-ki, str. 107. Cena 1 rubel.

Dzieje myśli, historja rozwoju nauk. Tom I, zeszyt 2. (Ogólnego zbioru „Poradnika“ Nr XIV) z 33 rycinami w tekście. Wydawnictwo Aleksandra Heflicha i Stanisława Michalskiego. Z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowym imienia d-ra Józefa Mianowskiego. Warszawa, 1911. Skład główny w księgarni G. Centnerszwera i S-ki, str. 279. Cena rb. 1 kop. 50.

Zofja Rygier-Nałkowska. Narcyza, powieść, wydanie drugie. Spółka nakładowa „Książka.“ Kraków, str. 350.

Marja Czaplicka. Olek Niedziela. Wydawnictwo St. Sadowskiego. Warszawa, str. 123.

Henryk Nusbaum. Na nutę Eklesiastes. Kraków, 1910. Str. 33.

K. Grądzielski. Dzieje literatury polskiej. Spółka nakładowa „Książka“ Kraków. Skład główny w Warszawie u G. Centnerszwera i S-ka. Lwów H. Altenberg (bez roku), str. 392.

Dr. F. W. Foerster, docent uniwersytetu w Zurychu. Seksualna etyka i pedagogika z trzeciego wydania przetłumaczył Karol Schott. Warszawa 1911. M. Szczepkowski. Bibljoteka „Prądu“ Nr 3.

Esperanto u nas. (Odbitka z „Esperantysty Polskiego.)“ Warszawa. Nakładem Jana Günthera, 1910.

Zygmunt Bartkiewicz. Słabe serca, wyd. drugie, Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, 1911, str. 380. Cena 1.80.

Orison S. Marden. Wola i powodzenie, przekład z ostatniego wydania oryginału pod redakcją Stanisława Michalskiego. Warszawa, księgarnia M. Arcta 1911, str. 212. Cena 1.20.

Dr. Toulouse. Jak żyć należy, przełożył Adolf Strzelecki. Warszawa. Wydawnictwo Michała Arcta, 1911. Str. 284. Cena 1.50.

Antoni Gawiński, Stella, powieść. Nakładem księgarni M. Arcta. Warszawa, 1911. Str. 228. Cena 1.20.

Adam Krechowiecki. Amen, powieść współczesna. Nakładem M. Arcta w Warszawie, 1911. Str. 503. Cena 1.80.

Władysław Jeleński. Poznajmy prawo. Warszawa, 1911. Skład główny w administracji miesięcznika „Prąd.“ Str. 72. Cena kop. 10.

Redaktor i Wydawca: *A. Szczepaniakowa.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 64.